



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Fabrício Melo Oliveira

**O Ensino de História do Distrito Federal à luz dos Parâmetros
Curriculares Nacionais: Uma proposta de Aproximação Entre Suas
Diretrizes e a Prática Docente**

Brasília – DF

2013



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Fabício Melo Oliveira

**O Ensino de História do Distrito Federal à luz dos Parâmetros
Curriculares Nacionais: Uma Proposta de Aproximação Entre Suas
Diretrizes e a Prática Docente**

Monografia apresentada ao Departamento
do curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília
para obtenção do grau de graduação em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr. Renísia Cristina Garcia Filice

**Brasília – DF
2013**

Oliveira, Fabrício Melo

O Ensino de História do Distrito Federal à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Uma Proposta de Aproximação Entre Suas Diretrizes e a Prática docente / Fabrício Melo Oliveira. – Brasília, 2012.

Monografia – Universidade de Brasília, Departamento de Pedagogia, Faculdade de Educação, 2013

Orientadora: Dr^a. Renísia Cristina Garcia Filice

1. Aspectos sobre o ensino de História no Brasil. 2. Notas sobre o percurso teórico e metodológico adotado. 3. Relatos e reflexões: o ensino de História do Distrito Federal na prática.

Fabício Melo Oliveira

**O Ensino de História do Distrito Federal à luz dos Parâmetros
Curriculares Nacionais: Uma Proposta de Aproximação Entre Suas
Diretrizes e a Prática Docente**

Monografia apresentada ao Departamento
do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília para obtenção do grau
de graduação em Pedagogia.

Aprovado em:

Prof^a. Dr^a. Renísia Cristina Garcia Filice - Orientadora

Prof^o. Dr^o. Antônio Fávero Sobrinho - Examinador

Prof^a. Dr^a. Maria Emília Gonzaga de Souza - Examinadora

Prof^a. Dr^a. Cristina Maria Costa Leite - Suplente

Dedico esta monografia a minha a minha Avó, Delfina Pereira de Melo (em memória).

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, Ari Corrêa de Oliveira e Lídice Melo Oliveira. Meus orientadores de vida. Que mesmo nos momentos mais difíceis, me apoiaram com extrema bondade...

Aos amigos de fé que fiz dentro da universidade durante o percurso, que não vou enumerar para não cometer a injustiça de deixar alguém de fora. Á minha professora do antigo “pré-escolar”, “Tia” Mercedes. Que durante fase do desenvolvimento do aprender a escrever, no início dos anos 80, eu tenho lembranças muito doces de seu ensino devotado e carinhoso.

Agradeço por fim, a minha orientadora de pesquisa, Professora Doutora Renísia Garcia Filice, cujo curso de sua disciplina, representou um marco na minha vida acadêmica. Despertando-me para o tema dessa monografia e para o reconhecimento de meus limites nesse processo.

Memorial Educativo

Minhas primeiras recordações do jardim de infância foram um pouco traumáticas e ao mesmo tempo desafiantes. No primeiro dia de aula, meu pai me levou para escola e me perdi dentro do amplo espaço e entre outras crianças, quando ele se deu conta, saiu para me procurar. Após alguns minutos, encontrou-me chorando e sendo consolado por um grupo de meninas mais velhas, foi um alívio.

É importante ressaltar que toda a minha trajetória escolar se deu no ensino privado.

Das primeiras experiências, destaco as vivenciadas durante o antigo pré-escolar, em uma escola católica, administrada por freiras salesianas. Experiência proporcionada pela minha professora, “Tia Mercedes”, pessoa cujo seu jeito carinhoso e cativante de ensinar, devo, talvez, o meu interesse pela leitura e a escrita. Não sei descrever sua prática, pois não me lembro de suas metodologias exatamente, nem o porquê me despertou tanto o interesse, denominarei sua prática simples ou presunçosamente, de “pedagogia do amor”. Estudei até a sétima-série nesta escola.

Conclui a antiga oitava-série em outra escola cujo diretor era um padre católico, portanto a influência religiosa na minha formação permeou todo o antigo ensino fundamental.

A partir de então, estudei os três anos do Segundo Grau em uma escola onde a religião não tinha tanta importância. Esta escola, ainda nos dias atuais, tem altos índices de aprovação nos vestibulares da Universidade de Brasília. Atendendo, genericamente, em sua maioria, a “burguesia” e famílias de classe média. Suas mensalidades são caras e seu ensino é focado nos vestibulares de universidades federais.

Em relação ao comportamento, quase sempre fui considerado um estudante indisciplinado, por vezes freqüentei as salas dos coordenadores pedagógicos. Eu tinha entre os colegas de sala, certa cumplicidade, pois esse “mau comportamento” estava associado a piadas que eu fazia, de improviso, em relação ao conteúdo tratado pelos professores e durante a participação dos colegas. Outras vezes, por não me concentrar nas aulas, dando preferência a conversar e brincar com os outros estudantes.

Com certeza foi uma vitória ingressar como estudante na universidade pública. Porém, como foi dito anteriormente, toda minha trajetória escolar privada, foi direcionada a isto. Principalmente durante o Segundo Grau.

Ingressei por meio de vestibular na universidade de Brasília no ano de 1997, pela primeira vez. Onde estudei por três semestres, mas não consegui conciliar com o meu trabalho como sócio em uma lanchonete. Dei preferência à atividade comercial e perdi minha vaga.

A partir de então, exerci diversas atividades, inclusive as que me levariam a ter as mais profundas experiências de minha vida, como fazer e vender o artesanato, que proporcionou a possibilidade de fazer viagens pelo Brasil e por outros países como Portugal, Espanha, França, Marrocos e Bolívia. Exercendo atividades informais, como, estendendo um pano e vendendo as peças confeccionadas durante o percurso, trabalhando na rua, vendendo na rua e por vezes dormindo na rua. Experimentando situações vivenciadas por poucas pessoas, principalmente as nascidas entre as classes mais favorecidas. Experimentando a solidariedade, o preconceito e conhecendo o ser humano sobre outra perspectiva.

Todavia, entre idas e vindas, por vezes, eu visitava os espaços da UNB. Vendia o artesanato pelo “minhocão”, em frente ao RU e a Biblioteca Central, nas alas sul e norte (de acordo com a permissividade dos seguranças de plantão, pois na época, esse tipo de atividade era ainda mais reprimido dentro da instituição). Convivia e participava de algumas atividades entre os estudantes, como: freqüentar os diversos centros acadêmicos, atividades culturais, palestras, encontros, simpósios, e etc. Cabe um estudo mais aprofundado a respeito das pessoas que freqüentam os espaços da universidade, de forma pacífica, sem necessariamente ter um vínculo oficial com a instituição.

Aos 32 anos de idade, senti a necessidade de me tornar estudante e me formar. Fui novamente aprovado no vestibular para o curso de pedagogia. Sentia realmente que o curso me traria benefícios, principalmente psicológicos e emocionais. Pois conforme dito, anteriormente, a vida nas ruas permite exercer certa liberdade em relação ao sistema instituído, mas tem um preço alto. Desvela um mundo cruel, onde a violência é uma constante. Estava extremamente revoltado. Portanto, no início, não tinha pretensão de seguir carreira ou de trabalhar na área. Mas sabia, intuitivamente, que seria extremamente útil fazer o curso de pedagogia para minha realização pessoal em primeiro lugar.

Procurei vivenciar ao máximo a diversidade de possibilidades oferecidas aos estudantes pela universidade de forma geral. Convivi com pessoas de diversos cursos, e fiz algumas disciplinas em outros departamentos, como o de História.

Dediquei-me, em especial, a algumas disciplinas ofertadas pela FE. Como é o caso, da disciplina “Ensino de História, Identidade e Cidadania”, ministrada pela professora Renísia Garcia Filice. Cujas temáticas da disciplina e a forma de abordagem da professora, despertou-me para o interesse que culminou na presente monografia.

Portanto, apesar de toda a minha trajetória escolar ter sido realizada no ensino particular, me senti impelido, na forma de um dever para com a sociedade, de exercer a pesquisa (fruto dessa monografia) dentro da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Lista de Abreviações

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

GDF- Governo do Distrito Federal

RA – Região Administrativa

UNB – Universidade de Brasília

DF- Distrito Federal

FE- Faculdade de Educação

IHGB- Instituto Histórico e Geográfico de Brasília

Lista de Imagens

Figura 1 – Questionário respondido por “Fernando”, nome fictício (2012)-----	30
Figura 2 – Mapa com as Regiões Administrativas (1994) -----	33
Figura 3 – Tabela com as 30 Regiões Administrativas (2009)-----	33
Figura 4 – Texto escrito por “Pedro” (nome fictício), durante aplicação da técnica “História de Vida” (2012)-----	46
Figura 5 – Texto escrito por “Mônica” (nome fictício), durante aplicação da técnica “História de Vida” (2012)-----	48
Figura 6 – Resposta de “Carolina” (nome fictício) a ultima pergunta do questionário (2012) -----	51
Figura 7 - Resposta de “Joaquina” (nome fictício) a ultima pergunta do questionário (2012)-----	53
Figura 8 – Cópia fiel do roteiro historiográfico da História do DF trabalhado com a turma -----	61
Figura 9 – Exercício de localização das Regiões Administrativas no mapa (2012)-	61
Figura 10 - Resposta de “Antônio” (nome fictício) a ultima pergunta do questionário (2012)-----	65

Resumo

A presente monografia propõe-se a avaliar os conteúdos e práticas pedagógicas do ensino de História do Distrito Federal, baseada em experiência de estágio do curso de graduação de pedagogia, em uma turma do 4º ano de escola pública do Plano-Piloto de Brasília. Visa oferecer subsídios que reforcem a proposta de um ensino de História do Distrito Federal atrelado as demandas atuais e em diálogo com as diretrizes presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997), criado para orientar o trabalho do educador nas séries iniciais. O estudo traz um breve percurso da História do ensino de História no Brasil a partir do final do século XVIII. Descreve os contextos que envolvem os estudantes e a escola, as metodologias e os caminhos percorridos pelo estagiário durante o processo de observação participante e de intervenção pedagógica. Em seguida, descreve a avaliação dos resultados da prática pedagógica experimentada em relação as expectativas levantadas no início da pesquisa. Propõe ainda, a inserção de novos conteúdos, temas e personagens históricos ao ensino de História do Distrito Federal nas séries iniciais, à luz das orientações presentes nos PCNs.

Palavras-chave: Ensino de História. História do Distrito Federal. Planos Curriculares Nacionais de História. Identidade. Sujeito Histórico.

Sumário

Considerações Iniciais	14
Capítulo I – Aspectos sobre o ensino de História no Brasil	18
1 Um breve histórico sobre o Ensino de História, a partir do início do século XIX no Brasil	18
1.2 O Ensino de História e os Parâmetros Curriculares Nacionais	24
Capítulo II – Notas sobre o percurso teórico e metodológico adotado	28
2. Sobre as práticas e metodologias aplicadas	29
2.2 Um pouco sobre o contexto da escola	34
2.3 Construindo um perfil da turma	35
Capítulo III – Relatos e reflexões: o ensino de História do Distrito Federal na prática	41
3.1 Alguns contextos dentro da escola que contribuíram e enriqueceram para a prática docente do professor estagiário.	41
3.2 A prática docente do professor estagiário	43
3.3 Análise do material didático utilizado pela professora regente e do ensino oferecido às crianças durante a visita ao museu á luz dos PCNs	54
3.4 Avaliação dos resultados	58
Considerações finais	66
Bibliografia	69

Considerações Iniciais

A presente monografia atende aos pré-requisitos necessários para a obtenção de título de pedagogo da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. É fruto da experiência vivenciada numa turma do 4º ano do ensino fundamental, em uma Escola Classe localizada no Plano Piloto de Brasília, durante o período de 14/05/2012 a 25/ 06 /2012. Integra as atividades previstas no Projeto 4 fase 2 , o Estágio Supervisionado, com duração de 120 horas, voltadas à prática docente.

O Estágio Supervisionado é uma atividade obrigatória aos estudantes de graduação em Pedagogia da UNB e visa articular teoria e prática:

Esse processo implica na articulação teoria-prática, na perspectiva da contextualização do processo de ação-reflexão-ação, envolvendo o desenvolvimento de um olhar observador, de uma escuta sensível, de uma postura de pesquisador da sua prática e de uma intervenção educativa visando a formação, transformação e crescimento de educadores e educandos. (Projeto Acadêmico, 2002 p. 01)

Portanto, este trabalho é fruto de pesquisa. Está diretamente ligado ao ensino de História nas séries iniciais, mais especificamente, ao ensino de História do Distrito Federal.

Acreditando-se que o papel do educador exerce influência direta na forma como o Ensino de História se constrói na escola, que esse ensino, quando trabalhado no sentido de fomentar a cidadania e a identidade dos estudantes, respeitando os conhecimentos e experiências anteriormente adquiridos por eles e considerando que a História não é um fator externo aos alunos, que não acontece de uma forma linear, que não existe uma fórmula pronta e acabada de estudá-la, que a História não pertence somente aos grandes heróis, aos presidentes da nação, e que os estudantes não são meros expectadores do processo. O ensino de História assume o caráter emancipador. Segundo Bittencourt (2004):

[...] o ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa- para professores e alunos- e que uma das

possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos. (p.121)

Desse modo, torna-se importante que os educadores em formação percebam que o trabalho dos professores das séries iniciais, é primordial na construção desse ensino. É necessário que as crianças construam, junto com o educador, “o conhecimento histórico” escolar. Este deve valorizar os conhecimentos anteriormente adquiridos pelos estudantes e suas próprias experiências Conforme descreve Freire (1996):

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (p. 22)

Considerado um dos maiores educadores do mundo, Paulo Freire valoriza os conhecimentos prévios dos educandos, reconhece que os estudantes não são “vazios” de conhecimento e que não somos nós, os professores, detentores do saber de uma História pronta e acabada.

Portanto, acreditando-se que quando o conhecimento que as crianças possuem é valorizado, elas sentem-se mais motivadas a participar das atividades e podem perceber mais concretamente sua participação como sujeito histórico, parte integrante e ativa do processo que está estudando, e entendendo o sujeito histórico segundo a concepção dos PCNs: “Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos e etc.” (1997, p.29), buscou-se valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes na construção do conhecimento histórico a respeito do Distrito Federal. Segundo Berutti e Marques (2008):

Os conhecimentos e as experiências prévias dos alunos são relevantes na medida em que eles podem relacioná-los aos temas que serão objetos de estudo. Com isso os alunos se sentirão mais motivados e atraídos a participar das atividades,,, sendo capazes de construir, reconstruir e apropriarem-se criticamente dos acontecimentos. No entanto, essas capacidades não são inatas. Cabe a escola e aos professores o papel de promover a formação desses sujeitos históricos. (p. 29)

O trabalho apresentado propõe por meio de observações e intervenções pedagógicas avaliar os conteúdos e práticas pedagógicas do Ensino de História do Distrito Federal na turma em questão. No intuito de responder as seguintes perguntas:

É possível realizar o ensino de História do DF considerando o estudante, seus familiares e outras pessoas comuns em suas práticas cotidianas, como sujeitos históricos, atuantes em sua família, em seu bairro, no local onde moram, conforme previsto nas diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, propondo, um ensino sensível à História local, das diferentes Regiões Administrativas, e de seus diversos personagens, aproveitando os conhecimentos históricos anteriormente adquiridos pelos estudantes dentro e fora da escola?

É possível realizar um ensino de História do Distrito Federal, com menos ênfase aos feitos dos “heróis da pátria”, dos “grandes arquitetos e urbanistas”, as “grandes personalidades políticas”, como por exemplo, a figura do ex-presidente Juscelino Kubitschek?

É possível ao educador inserir novos conteúdos e personagens históricos mais próximos do cotidiano das crianças?

Segundo os PCNs (1997):

Tem sido criticada, simultaneamente, uma produção histórica que legitima determinados setores da sociedade, vistos como únicos condutores da política da nação e de seus avanços econômicos. Tem sido considerada, por sua vez, a atuação dos diversos grupos e classes sociais e suas diferentes formas de participação na configuração das realidades presentes, passadas e futuras. (p.24)

Dentro do estudo, foram realizadas observações em sala de aula e nos diversos espaços da escola como a sala dos professores, refeitórios, biblioteca, sala de computação, quadra de esporte, parquinho de brinquedos, sala da direção e secretaria. Houve participação em atividades propostas pela escola e pela professora regente da turma, como por exemplo, a saída de campo com os estudantes ao Museu Histórico e Geográfico do Distrito Federal; acompanhamento de ensaios para a Festa Junina e outras apresentações artísticas no pátio, com as diversas turmas de 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano e suas respectivas professoras;

participação em reunião de coordenação pedagógica da escola; e aulas ministradas sobre a História do Distrito Federal para a turma.

O estudo foi dividido em três capítulos:

O Primeiro, intitulado “Aspectos sobre o ensino de História no Brasil”, traça um breve histórico deste ensino no Brasil, a partir do início do séc. XIX. Trata ainda, da relação do ensino de História nas séries iniciais e as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina criados no ano de 1997.

O Segundo Capítulo tem como tema: “Notas sobre o percurso teórico e metodológico adotado”, onde são relatados aspectos sobre o contexto da escola e do perfil da turma, descritas às metodologias e as práticas pedagógicas utilizadas durante a realização da pesquisa, na pretensão de se obter dados e resultados.

O Terceiro e último Capítulo foi intitulado “Relatos e reflexões: o ensino de História do Distrito Federal na prática”, onde é narrada a experiência de docência do professor estagiário no ensino de História do DF, analisado o material didático utilizado pela professora regente no ensino de História do DF e o ensino oferecido durante a visita ao museu, e ainda, são expostos os resultados em relação aos objetivos e questões levantadas no início da pesquisa, confrontando-os, principalmente, com a prática docente do professor estagiário no ensino de História do Distrito Federal com a turma do 4º ano “X” da escola pública em questão.

Nas considerações finais, são expostas suas limitações e “surpresas” em relação à expectativa de utilização dos PCNs como referência principal durante o trabalho e lança algumas propostas de inserção de novos conteúdos ao ensino de História do DF

Desse modo segue o registro do estudo supracitado.

Capítulo I

Aspectos sobre o ensino de História no Brasil

Visando um maior entendimento a respeito do ensino de História do Distrito Federal a que se propõe essa monografia, acredita-se ser de extrema importância, situar historicamente o tema. Pois o mesmo exige ser compreendido no contexto contraditório e dinâmico da História do Brasil.

1. Um breve histórico sobre o Ensino de História, a partir do início do século XIX, no Brasil.

Até aproximadamente o fim do século XVIII, a Educação estava praticamente sobre o controle da Igreja. Predominava uma História fortemente influenciada pela concepção teológica e, conseqüentemente, impregnada dessa. Porém, no início do século XIX, com o advento do cientificismo o campo da História incorpora tendências de investigação científica, com procedimentos metodológicos específicos e objetivos definidos. Segundo Fonseca (2011): “Sob a influência do Iluminismo, seria cada vez menos a História sagrada e cada vez mais a História da humanidade [...]” (p.22/23).

O ensino de História na Europa durante esse período, de um modo geral, atendia as necessidades dos ideais incorporados pela Revolução Francesa, buscando uma concepção universalista e servindo como instrumento para o estudo de civilizações e do progresso humano, e aos poucos se tornando competência do Estado, por meio do ensino público.

Progressivamente o ensino de História nas instituições escolares passa de disciplina secundária (complemento de estudos clássicos e do ensino de latim), a importante instrumento ideológico do Estado, ocupando uma posição privilegiada dentro dos currículos educacionais. De acordo com Fonseca (2011):

A afirmação das identidades nacionais e a legitimização dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto das disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar as crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos

das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder. (p.24)

No Brasil, foi somente a partir das décadas de 20 e 30 do século XIX, após a declaração de independência, que a História se constituiu como disciplina escolar, sobre forte Influência do cientificismo vigente, e com métodos pedagógicos específicos, em uma época de disputas políticas entre liberais (Estado) e os conservadores (Igreja), que repercutiam diretamente na educação e na constituição de seus currículos.

Durante esse período o ensino de História abordava entre outros temas: História Sagrada, História Universal e História da Pátria. O acesso a escola ainda era restrito, coexistia com o sistema instituído de escravidão da população negra, não era permitida oficialmente qualquer participação política e de voto para as mulheres. Portanto, como destaca Fonseca (2011): “que o principal objetivo do sistema educacional no pós- independência era a formação das elites dirigentes parece não haver dúvida.” (p.44).

No ano de 1838 foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. O IHGB tornou-se o órgão oficial responsável pela produção historiográfica do Brasil até o final do século XIX. Segundo Fonseca (2011): “Em sua missão de elaborar uma História Nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História” (p.46)

Reforçava o estudo da História de caráter político; nacionalista; de supervalorização da colonização portuguesa, da monarquia e da participação da Igreja católica. De acordo com Berutti e Marques (2009):

[...] no século XIX a História ensinada privilegiava o feito dos grandes heróis, os mitos fundadores das nações européias, com ênfase nos grandes eventos de caráter político. Juntamente com conteúdos de abordagem laica, ensinava-se também a História religiosa. (p.108)

A partir do final do século XIX e início do XX houve uma maior preocupação por parte dos promotores da educação em valorizar o ensino de História Profana. “No final do século XIX com a disseminação das idéias republicanas no Brasil, houve um esvaziamento da História religiosa nos currículos escolares” (Berutti e Marques, 2009, p.108). Visando, principalmente, a formação

moral e patriótica das crianças e dos jovens, assim como descreve Fonseca (2011): “Foi com esse objetivo que se introduziu, a partir da segunda década dos novecentos, a disciplina escolar “Instrução Moral e Cívica”, que, articulada ao ensino de História, visava reforçar os sentimentos patrióticos da população.” (p 51)

Reformas realizadas no sistema de ensino durante as décadas de 30 e 40, como a Reforma Francisco Campos, em 1931. E a Reforma Gustavo Capanema, em 1942, consolidou o ensino de História como disciplina escolar no Brasil e criaram mecanismos centralizadores, como os programas curriculares. Durante esse período, o ensino de História serviu como instrumento de propagação do ideal de exaltação do nacionalismo. Segundo Berutti e Marques (2009):

No governo ditatorial de Vargas, sob os auspícios da Reforma Gustavo Capanema (1942), o ensino de História enfatizou o patriotismo, valorizando a figura dos heróis em grandes festividades cívicas, como as que eram organizadas por ocasião do dia do Dia do Trabalho. (p.109)

As iniciativas do sistema educacional nesse sentido propagavam-se dentro dos programas curriculares, estrategicamente planejados, no intuito de fortalecer as noções de pátria, tradição, família e nação. Segundo Fonseca (2011), referindo-se as décadas de 30 e 40:

A partir desse momento, não mais deixariam de haver programas curriculares estruturados, com definição de conteúdos, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e de manuais. (p. 52)

A enorme influência e pressão do cientificismo sobre o ensino de História não impediu que mesmo durante a década de 50, “algumas matrizes da História sagrada fossem estrategicamente mantidas, em atendimento a pressão de setores católicos ligados á educação” (Fonseca, 2011, p.52).

Durante esse período perduraram as práticas pedagógicas das duas décadas anteriores. Os objetivos do ensino mantiveram-se semelhantes, salvo em algumas instituições, merecendo destaque a iniciativa do Colégio D. Pedro II e sua criação de programas curriculares próprios, mesmo com todo o esforço centralizador promovido pelas reformas anteriores, o colégio se tornou referência nesse tipo de planejamento. Conforme descreve Fonseca (2011):

[...] o colégio era, ainda, referência no sistema educacional do país e seus programas voltaram a ser enviados para os demais estabelecimentos públicos ou privados. [...] orientava o estudo da História para as ações mais importantes e suas repercussões, para a focalização de indivíduos como expressões do meio social e para o registro das manifestações da vida material e espiritual, individuais e coletivas.” (p.55)

De modo geral no decurso da década de 50 o ensino de História não sofreu transformações consideráveis em sua base centralizadora, porém, nos setores acadêmicos, principalmente os ligados ao campo das Ciências Humanas, propagava-se uma corrente crítica da História voltada para o social, de cunho marxista. Segundo Berutti e Marques (2009):

Procurou-se, também, resgatar o papel crítico da História, entendida como ferramenta para uma efetiva compreensão social. A História passou a ser percebida como resultado do conflito de forças contraditórias e múltiplas, resgatando-se, assim, o referencial da análise marxista. (p.110).

O Golpe militar em 1964 representou um retrocesso do ensino de História e no campo das Ciências Humanas, inibindo a propagação de uma corrente crítica da História voltada para o social, que vinha ganhando força desde a década de 50 e durante o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubistchek. Após o golpe, a intenção do governo era claramente de controlar todos os setores da educação, com a preocupação de manter a “segurança nacional”. Deste modo, o ensino de História foi reorganizado para atender de forma mais eficiente aos interesses do Estado autoritário, com medidas de restrições à formação e à atuação dos professores, através de um rígido controle sobre os conteúdos a serem ensinados.

A direção e os programas voltados ao ensino de História para as classes escolares mantiveram durante o período de ditadura, o tradicionalismo anterior, aprimorando ainda mais sua tendência. De acordo com Fonseca (2011):

[...] a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziriam a História. Nessa concepção, a ordem social, livre de conflitos, seria fator de progresso e as desigualdades seriam legitimadas como fatos universais e naturais. (p.58).

O período que corresponde à ditadura militar no Brasil foi marcado pelo estrito controle dos currículos e conteúdos de ensino, gerando um processo cada vez mais diretivo, sujeitando o professor ao papel de transmissor de conhecimentos e os alunos receptores vazios. Esse comportamento pode ser verificado nas “tarefas de pesquisas”, muito utilizadas na época, realizadas pelos estudantes por meio de cópias literais de textos de livros e enciclopédias. Como descreve Fonseca (2011): “A elaboração de “pesquisas”, entendidas como trabalhos de transcrição – nas quais os alunos copiam textos de outros livros indicados pelo professor, era uma das principais estratégias indicadas para a realização de atividades.” (p.59)

Com o enfraquecimento do regime militar no final dos anos 1970 e início dos anos 80, no contexto da “abertura política”, verificou-se uma retomada das lutas por um ensino politizado. Segundo Fonseca (2011): “[...] com o advento de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, ficou mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de História.” (p.59).

Durante a redemocratização do país, as questões de ordem social encontraram campo fecundo no ensino de História, fortalecendo a proposta de um ensino de História voltado para a valorização dos estudantes como sujeitos históricos, participantes, e transformadores do processo histórico. Assim como descreve Berutti e Marques (2009): “[...] assistiu-se nas décadas de 1980 e 1990, à divulgação de estudos sobre o processo de aprendizagem que enfatizavam o papel do aluno como sujeito e construtor do conhecimento.” (p.111)

Este processo de transformações, apoiada pela tendência da “nova História”, que já não mais se fazia atendida pelos métodos tradicionais, promoveu mudanças nos currículos de ensino da disciplina. Segundo Bittencourt (2011):

Efetivamente, a partir dos anos 80, na fase de elaboração de reformulações curriculares, as críticas ao ensino de História voltar 9am-se contra uma “História tradicional”, pôde-se constatar a renovação de conteúdos e métodos por parte de muitos professores que enfrentavam nas salas de aula, o desafio de trabalhar com alunos de diferentes condições sociais e culturais. (p.228)

Deve ser enfatizado, que no ano de 1986, segundo Fonseca (2011):

“O programa curricular implantado em Minas Gerais foi considerado por muitos, como uma síntese das expectativas de um ensino de História democrático e participativo [...]” (p.61)

Com suas bases teóricas fundamentadas no marxismo e na luta de classe, o programa curricular implantando em Minas Gerais, exerceu grande influência na transformação do ensino de História a nível nacional. Buscavam através do programa, romper com o ensino tradicional elitista, propondo, segundo Fonseca (2011), entre outros pontos, que:

[...] por meio de uma mudança de pontos de referência, de visão do processo histórico que, deixando de privilegiar os grandes fatos políticos e as grandes personagens da História oficial, partiriam da luta de classe e das transformações infraestruturais para explicar a História, revelando, assim, sua clara fundamentação no marxismo.
(p.63)

Porém, esse programa na prática, não conseguiu romper com o ensino tradicional, a História continua sendo ensinada de forma cronológica, como se ocorresse por si só, de modo contínuo e linear, simplesmente substituem-se os antigos conteúdos, “pela evolução dos modos de produção” (Fonseca, 2011,p.66).

Na década de 1990, a interferência da História das mentalidades e a História do cotidiano exerceram transformações consideráveis no ensino da disciplina nas séries fundamentais, “tornaram-se sinônimos de inovação no ensino” (Fonseca, 2011, p.67). Foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1975. E em 1996 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de História, com, segundo Fonseca (2011): “[...] diretrizes de caráter orientador, não obrigatórias, mas que tem se apresentado cada vez mais fortemente como norteadoras das ações nos ensinos fundamental e médio.”(p.67).

A busca pela apropriação, por parte dos educadores das séries iniciais, das diretrizes presentes nos PCNs, é ainda nos dias atuais, ano de 2013, um desafio, “visto que as práticas cotidianas, as relações efetivamente estabelecidas entre professores e alunos com a disciplina História, é algo ainda a ser feito.” (Fonseca, 2011,p.69). Avaliar e propor medidas que aproximem as orientações dos PCNs e a prática pedagógica do ensino de História é um dos objetivos desse estudo. Exercício ainda necessário no sistema educacional brasileiro.

1.2 - O Ensino de História e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Não é por acaso, que desde sua oficialização como disciplina, o ensino de História tenha despertado o interesse das classes dominantes, e tenha sido alvo de seu rígido controle ao longo da História. Atualmente, no século XXI, vivemos um momento onde o sistema educacional outorga uma maior autonomia para os professores em relação aos conteúdos presentes nos currículos de História tradicionalmente impostos ao longo dos últimos séculos

Um bom exemplo de incentivo do Estado em estimular essa postura de independência por parte dos professores está retratado no texto de apresentação dos PCNs de História, pelo então ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato (1997):

Os PCNs Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região. Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. (p.4)

Atualmente se faz cada vez mais necessário que o educador compreenda a importância de seu trabalho na formação de cidadãos críticos; autônomos; participantes do processo, individual e coletivamente em sua cidade, em seu país; inserido em um contexto global marcado por contradições e comum a todos os seres humanos, o mundo. Portanto, orienta Fonseca (2009):

[...] ensinar e aprender História no atual contexto sociopolítico e cultural requer que retomemos uma velha questão, que é o papel formativo do ensino de História. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem papel fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças, desigualdades e contradições múltiplas. (p. 83).

Os PCNs propõem aos professores das séries iniciais trabalharem os conteúdos da disciplina com mais autonomia, menos direcionados e mais de acordo

com a realidade do local e da experiência pessoal dos estudantes. Fonseca (2011) refere-se aos PCNs como:

Diretrizes de caráter orientador, não obrigatório, mas que tem se apresentado cada vez mais fortemente como norteadoras das ações nos ensinos fundamental e médio. Isso significa que está cada vez mais clara sua função, na prática, como uma espécie de “programa curricular” para o ensino de História. (p.69)

As atuais tendências do ensino de História, tem se direcionado para a necessidade de valorização dos estudantes como sujeitos históricos, identificados com o processo, atuantes na transformação do mesmo, individualmente ou em conjunto com seus amigos, familiares, comunidade e sociedade de modo geral.

Segundo os PCNs (1997):

Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo. (p.25)

Metodologias tradicionais de cunho reprodutor (aluno receptor de conhecimento), presentes nas práticas de muitos professores, vêm sendo perpetuadas ao longo dos séculos por meio do ensino escolar, com seus protagonistas definidos (monarcas, presidentes, chefes militares e etc.), onde os estudantes são expectadores de uma História, que ocorre por si só, de modo linear, com personagens e eventos já pré-determinados. Esse tipo de abordagem vem sendo amplamente criticado. De acordo com os PCNs (1997):

Os métodos tradicionais de ensino têm sido questionados com maior ênfase. Os livros didáticos, difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares, passaram a ser questionados em relação aos conteúdos e exercícios propostos.” (p.25)

As metodologias de cunho reprodutor não satisfazem as diretrizes curriculares atuais voltadas ao ensino de História focado na formação do cidadão crítico, participativo e produtor de conhecimentos. De acordo com Bittencourt (2011): “Uma das críticas mais pertinentes sobre os métodos tradicionais focaliza a

insuficiência deles na formação intelectual ou no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.” (p.23).

A aplicação de métodos pedagógicos visando aprimorar o ensino de História nas séries iniciais desempenha um papel decisivo na compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes. Questões ligadas às experiências dos estudantes dentro e fora da escola devem ser relacionadas a contextos maiores como, a História local e a História do Brasil. segundo Berutti e Marques (2008):

Nesse processo, cabe ao professor, por meio da ação pedagógica, impulsionar o desenvolvimento cognitivo, social e ético dos seus alunos. Ao trabalhar com a reflexão sobre as experiências vividas pelos estudantes, o professor poderá criar condições em sala de aula para que eles se percebam como sujeitos de processos mais amplos, e assim, assumam outra perspectiva diante da História. (p.31)

O professor deve relacionar os conhecimentos históricos com as questões vivenciadas pelas crianças no cotidiano, construindo e se apropriando de novos conteúdos e introduzindo fontes históricas confiáveis, de acordo com a especificidade e o contexto em que está sendo realizado esse ensino, utilizando para essa finalidade do material didático de sua escolha. Segundo os PCNs (1997): “Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos.” (p.34)

É importante que o educador busque fundamentação teórica ao exercer a prática do ensino de História nas séries iniciais. Apropriando-se, por exemplo, das diretrizes presentes nos PCNs de História para essa finalidade. Porém, deve estar ciente de que a teoria em si não é suficiente. É necessário experimentá-la na prática. Segundo Minayo (1996):

Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos (...). A teoria é construída para explicar ou para compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. Este conjunto constitui o domínio empírico da teoria (ou seja, a dinâmica da prática que ela explica ou interpreta). A teoria propriamente dita sempre será um conjunto de proposições, um discurso abstrato sobre a realidade. (P.17)

Portanto cabe ao professores das séries iniciais, com autonomia e criatividade, transformarem suas práticas no ensino de História. Refletindo sobre a prática e propondo novos conteúdos.

Capítulo II

Notas sobre o percurso teórico e metodológico adotado

Adotou-se durante o processo de construção deste trabalho, a pesquisa de campo como forma de confrontar a realidade, e criar condições para que as questões levantadas possam ser avaliadas, e novamente comparadas com as bases teóricas, em um continuum permanente. Entendendo-se a prática de pesquisa, conforme o conceito de Minayo (1996):

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (p.16)

Devido à importância da pesquisa de campo dentro do presente estudo, este segundo capítulo, busca descrever as práticas utilizadas pelo professor estagiário em seu trabalho de docência e durante os momentos de observação participativa. Visa contextualizar a escola pesquisada e traçar um breve perfil da turma.

O estudo teve como campo e objeto, a prática pedagógica no ensino de História do DF, em uma Escola Classe, pública do Distrito Federal, com uma turma do 4º ano, cuja Direção recebeu de forma colaborativa, propondo que o trabalho fosse realizado com a turma do 4º “X” em virtude da turma estar apresentando um alto grau de indisciplina e defasagem em relação ao aprendizado. Acreditavam que um professor do sexo masculino pudesse contribuir “com autoridade” para melhoria desse quadro, tomando a presença do professor estagiário como fator positivo, como uma representação “qualitativamente” superior que poderia alterar o quadro de indisciplina da turma, o que leva a reflexões sobre gênero na docência das séries iniciais. Segundo Izquierdo (1994):

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. Criam-se, assim, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos,

militaristas, racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas. (p.31-53)

2 - Sobre as práticas e metodologias adotadas

Foram realizadas observações em sala de aula, acompanhando o trabalho da professora regente da turma; participações em atividades promovidas pela instituição, como, durante a oficina de elaboração de relatórios promovida para os professores da escola; participações em reuniões de coordenação; em atividades culturais e recreativas no pátio, como o ensaio da quadrilha para a festa Junina e apresentação de teatro; “cuidando” de crianças expulsas de sala por “mau comportamento”; participação em saídas de campo com os estudantes para visitar o Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal; e intervenção pedagógica.

A intervenção foi realizada por meio de prática docente. O professor estagiário elaborou e aplicou 6 (seis) aulas a respeito da História do Distrito Federal, alicerçadas na tríade: Ensino de História, Identidade e Cidadania. Ministradas em dias distintos, com quatro temáticas centrais: “Nós fazemos a História”, “História de Vida”, “História do Distrito Federal” e “História das Regiões Administrativas do Distrito Federal: Sujeitos Participativos e Cidadania”.

A aplicação de questionário foi utilizada como metodologia na coleta de informações relativas às abordagens quantitativas e qualitativas a respeito da vida dos estudantes. De acordo com Minayo (1996): “Entre eles a uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa.” (p.22). As questões foram elaboradas visando construir relações de perfil individual e da turma e ainda com o objetivo de relacioná-los a História local das diferentes Regiões Administrativas ou do entorno onde mora cada criança. Contém: declarações de cor/etnia, segundo os padrões de pesquisa do IBGE: branco, preto, amarelo, pardo ou indígena; a profissão de seus pais; a cidade onde nasceu; e o conhecimento que tem sobre a História do local onde mora. Conforme o modelo da figura 1, a seguir:

Questionário Sobre o Estudante

- Você é:

☒ Masculino ☐ Feminino

- Você se considera:

☐ Pardo ☐ Preto ☐ Indígena ☒ Branco ☐ Amarelo ☐ outra _____

- Qual é a profissão dos seus pais ou de quem cuida de você?

Quem cuida de mim é empregada

- Em que cidade você nasceu e onde mora agora?

nasci em Brasília e moro no
logo sul

- O que você sabe sobre a História da cidade onde mora?

Muscelino Kubitsek: "pensou e falou vamos
construir a capital de novas pessoas, fizeram novas
casas e a polícia costava garbado, vieram militares
cantando para construir Brasília um dos condon-
gos eram meu avô e meu bisavô meu bisavô
viveu lá e veio até de Pernambuco.

Figura 1: Questionário respondido por "Fernando" (nome fictício)

O questionário foi aplicado com o intuito de estabelecer conexões entre os estudantes (como sujeitos históricos), a História do DF e a História de uma forma mais ampla. Conforme previsto nos PCNs (1997):

"Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos." (p.34)

Foi utilizada a técnica "História de Vida". Essa técnica consiste em estimular os estudantes a construírem sua História pessoal, em formato de texto, ou de forma oral, de preferência com ajuda dos pais ou responsáveis, fornecendo informações que poderão servir como fontes documentais e de dados durante a investigação. "A história de vida, no âmbito das metodologias científicas, pode ser entendida segundo duas perspectivas: como documento e como técnica de captação de dados" (Haguette, 1987, p. 69)

No caso dessa pesquisa, os estudantes escreveram suas histórias em casa. Leram e comentaram a respeito em sala de aula para os outros alunos. Segundo Corrêa (2005):

Nesse sentido, a escrita e discussão das histórias de vida permitem perceber e compreender a “interferência” social no comportamento do indivíduo, assim como seus os componentes sociais. Comportamento aqui se refere à constituição global do indivíduo como ser social com certo padrão de ações, pensamentos, sentimentos e expectativas expressos no seu microcosmo, mas intrinsecamente ligados ao seu macrocosmo. (p.3)

Com o objetivo de dialogar e conhecer os conhecimentos prévios das crianças, a respeito da História do Distrito Federal, e de valorizar o aprendizado das aulas anteriormente ministradas pela professora sobre o tema, e os conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante a visita ao Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal, o professor estagiário utilizou-se de um “roteiro historiográfico”. Organizado, em grande parte, de forma cronológica em uma sucessão de fatos. Extraídos do livro didático elaborado para o 4º ano, “Distrito Federal História e Geografia” (Lima e Almeida, 2010).

O roteiro serviu como ponto de partida para estabelecer o diálogo com os estudantes sobre o conhecimento que eles já possuíam a respeito da História do Distrito Federal. Adquiridos no contexto escolar e fora dele. De acordo com Berutti e Marques (2009):

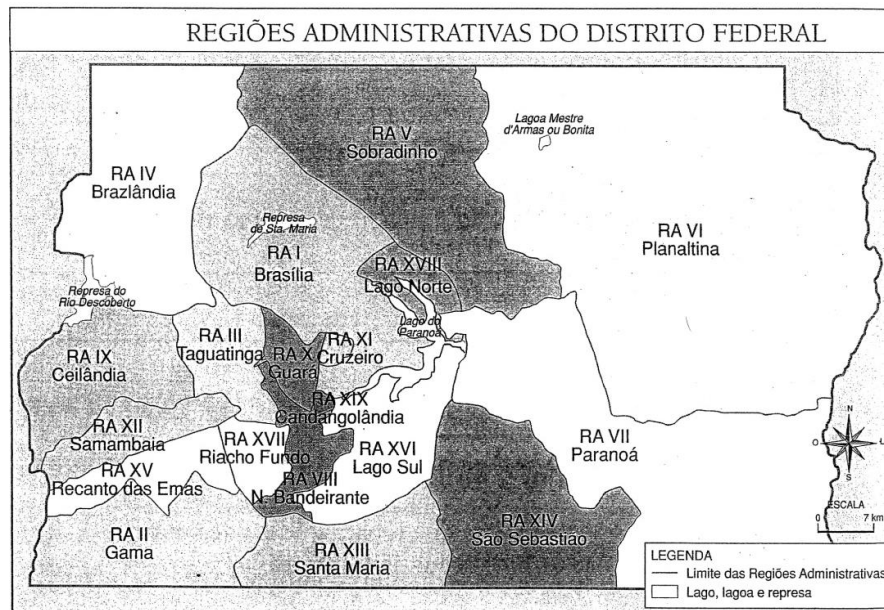
Os conhecimentos e as experiências prévias dos alunos são relevantes na medida em que eles podem relacioná-los aos temas que serão objetos de estudo. Com isso, os alunos se sentirão mais motivados e atraídos a participar das atividades. Nessa perspectiva, consideram-se os alunos como sujeitos sociais portadores de experiências socioculturais e ativos nos processos de aprendizagem, sendo capazes de construir, reconstruir e apropriarem-se criticamente dos conhecimentos. (p.29)

O intuito dessa atividade foi promover o diálogo com a turma a respeito dos temas tratados no roteiro, e por meio desse, relacionar os conhecimentos da História “oficial” do Distrito Federal com a experiência pessoal e cotidiana das crianças nas diversas RAs. Valorizando os conhecimentos anteriormente adquiridos pelos estudantes no ambiente escolar, com a família, em seu bairro, na internet, TV, revistas e outros meios de comunicação. De acordo com a orientação dos PCNs (1997):

Cabe ao professor, ao longo de seu trabalho pedagógico, integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial. As vivências contemporâneas concretizam-se a partir destas múltiplas relações temporais e espaciais, tanto no dia-a-dia individual, familiar, como no coletivo. Assim, a proposta é de que os estudos sejam disparados a partir de realidades locais[...] (p.46)

Em sua última aula, o professor pesquisador entregou a cada estudante um mapa com as 19 regiões administrativas catalogadas até o ano de 1994. Juntamente com uma tabela do ano de 2009 onde aparecem 11 novas RA's, locais onde residem alguns dos estudantes, como é o caso do Itapoã (RA XXVIII), Varjão (RA XXIII) e Jardim Botânico (RA XXVII).

O mapa e a tabela (figuras 2 e 3) foram reproduzidos do mesmo livro didático que serviu como fonte para elaboração do roteiro, "Distrito Federal História e Geografia" (Lima e Almeida, 2010). Foram distribuídos a cada criança, com a intenção de promover entre os estudantes, o conhecimento de localização geográfica das regiões que compõem o território do Distrito Federal e suas relações no tempo histórico, e, ainda de abordar temas ligados a História local de cada região mais especificamente. Serviram como instrumento para realização da atividade proposta durante a aula, que foi realizada em duplas. O exercício propunha que o estudante, localizasse e assinalasse, em um mapa do Distrito Federal, a região onde mora. Tendo como únicas referências dentro do espaço em branco, o Lago Paranoá e o Plano Piloto.



Fonte: Codeplan.

Figura 2: Mapa com as Regiões Administrativas (1994)

Regiões Administrativas	Data
RA I – Brasília	10/12/1964
RA II – Gama	10/12/1964
RA III – Taguatinga	10/12/1964
RA IV – Brazlândia	10/12/1964
RA V – Sobradinho	10/12/1964
RA VI – Planaltina	10/12/1964
RA VII – Paranoá	10/12/1964
RA VIII – Núcleo Bandeirante	25/10/1989
RA IX – Ceilândia	25/10/1989
RA X – Guará	25/10/1989
RA XI – Cruzeiro	25/10/1989
RA XII – Samambaia	25/10/1989
RA XIII – Santa Maria	04/11/1992
RA XIV – São Sebastião	10/05/1994
RA XV – Recanto das Emas	28/07/1993
RA XVI – Lago Sul	10/01/1994
RA XVII – Riacho Fundo	15/12/1993
RA XVIII – Lago Norte	10/01/1994
RA XIX – Candangolândia	27/01/1994
RA XX – Águas Claras	06/05/2003
RA XXI – Riacho Fundo II	06/05/2003
RA XXII – Sudoeste/Octogonal	06/05/2003
RA XXIII – Varjão	06/05/2003
RA XXIV – Park Way	29/12/2003
RA XXV – SCIA (Estrutural) ¹	27/01/2004
RA XXVI – Sobradinho II	27/01/2004
RA XXVII – Jardim Botânico	31/08/2004
RA XXVIII – Itapoã	03/01/2005
RA XXIX – SIA ²	14/07/2005
RA XXX – Vicente Pires	26/05/2009

Figura 3: Tabela com as 30 Regiões Administrativas

2.1 – Um pouco sobre o contexto da escola

A Escola Classe pesquisada foi fundada no mês de Abril, de 1977. É uma escola pública Localizada na Asa norte do Plano Piloto de Brasília, dentro de uma Superquadra.

O modelo de Escola Classe foi idealizado e posto em prática em Brasília por meio de Anísio Teixeira e outros intelectuais influenciados pelas idéias do norte americano Joh Dewey, que compartilhava da concepção de uma educação integral. Esse modelo foi colocado em prática por meio do Plano Educacional de Brasília, concebido no final da década de 1950 (Pereira e Rocha, 2003), antes mesmo de sua inauguração, e que deveria servir de exemplo para todo o país, segundo o espírito inovador e desenvolvimentista da época. De acordo com Teixeira (1961):

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do País. (p.195)

A instituição possui uma razoável estrutura física em relação a outras escolas públicas do Distrito Federal. Possui quadra de esporte, parque, sala de apoio, biblioteca, salas de aula, refeitório, sala de professores, banheiros, sala de direção, espaços de reunião, laboratório de informática, secretaria.

Atende as turmas de 1º ao 5º ano. Possui um quadro de professores, coordenadores pedagógicos e diretores formados por mulheres, com exceção de uma turma do 5º ano, que é regida por um professor do sexo masculino. Destaca-se nesse caso, a evocação do fenômeno de feminilização da docência. Segundo Saporelli (1996):

[...] as razões que mantêm o homem afastado dessa profissão ainda têm mitos e idéias arraigados sobre masculinidade, espaço profissional ocupado preferencialmente por mulheres, além dos baixos salários, condições inadequadas de emprego e baixo status da profissão. (p.39)

Durante o tempo da pesquisa, a escola promoveu oficinas de aperfeiçoamento para os professores. Como a oficina de confecção de relatórios, que contou com a participação da grande maioria das professoras da escola, da professora regente da turma, além da participação do estagiário a convite da direção. Na oficina foi trabalhada a importância do cuidado ao se formular relatórios a respeito do comportamento e aprendizagem das crianças. Uma vez que a prática é exigida aos profissionais do ensino da rede pública do Distrito Federal, e que acompanhará o estudante durante toda sua trajetória na rede de ensino, compondo seu histórico escolar.

A instituição também promoveu duas saídas de campo com a turma do 4º ano “X”. A primeira para o Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal, cuja temática está diretamente relacionada com o Ensino de História do Distrito Federal e é objeto de estudo desse trabalho, e a segunda, ao Museu do Correios.

A escola promove atividades interativas entre os alunos, como apresentações culturais de artistas e convidados de “fora da escola”, e outras preparadas por elas próprias com o auxílio de suas professoras, como teatro, quadrilha, artes plásticas, danças e etc.

A pesquisa para essa monografia foi realizada no tempo de preparos para a festa junina, quando as crianças participaram na preparação da festa, fazendo a decoração temática, ensaiando a quadrilha, e durante a própria festa, quando exibiram a dança.

Existe dentro da escola a participação da coordenação pedagógica e da direção no sentido de buscar promover a melhoria no relacionamento entre os alunos entre si, e à professora regente da turma do 4º ano “X”, cuja pesquisa foi realizada, considerada a mais “problemática” da instituição em relação ao comportamento e a defasagem de aprendizagem.

2.2 – Construindo um perfil da turma

Dados obtidos durante a fase de pesquisa, como os registrados nos questionários, os relatos da técnica História de Vida, os registros das atividades com os mapas, as informações obtidas através da professora regente da turma, durante a convivência com as crianças e da comunicação com alguns pais e familiares,

permitiram ao professor estagiário estabelecer algumas análises a respeito do perfil das crianças a partir de sua prática. Segundo Minayo (1996):

O trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria. (p.26)

Apesar de a escola estar localizada em uma região economicamente privilegiada do Distrito Federal, os resultados da análise dos questionários e da aplicação da técnica “História de Vida”, demonstrou que mais de 70% das crianças moram em outras Regiões Administrativas e Região do Entorno. Como Gama, Varjão, Lago sul, Vila Planalto, Jardim Botânico, Paranoá, Novo Gama, Jardim do Ingá, Sobradinho, Planaltina, Condomínio San Francisco. Na maior parte dos casos, os pais ou responsáveis moram em regiões periféricas, mas trabalham na área do Plano Piloto. Segundo Ribeiro (1980):

No momento da construção de Brasília, já se presenciar uma seletivização espacial, pois o Plano Piloto, desde o início, caracterizava-se como espaço urbano destinado ao funcionalismo público federal e à pequena burguesia, enquanto as cidades-satélites eram formadas a partir da pressão da população migrante dos trabalhadores menos qualificados (ligados, sobretudo à construção civil). (p.178)

Seus pais trabalham em diferentes profissões como: empregadas domésticas, bancária, segurança de empresas, militares, donas de casa, lanterneiro de automóveis, operadora de caixa de supermercado, segurança de elevador, servidores públicos, engenheiro, cabeleireira, vigilante, motorista e diretora de escola.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (2011):

A clientela atendida é formada por alunos na faixa etária de 6 (seis) a 13 (treze) anos, pertencentes à unidade de Vizinhança da Residência e Trabalho (UVIRT), moradores das quadras vizinhas, das regiões administrativas e do entorno. Há educandos de todas as camadas sociais. Nem todos têm acesso, em sua comunidade, à

diversidade de bens culturais, à leitura e aos recursos tecnológicos.
(p.4)

As cidades de nascimento dos estudantes são bem variadas: Santiago do Chile, Gama, Guará, Sobradinho, Planaltina, Rondonópolis, Rio de Janeiro, Brasília, Posse Goiás, São Paulo, Rio Verde.

Quanto as Regiões Administrativas, onde moram, podem ser destacadas: Sobradinho, Varjão, Novo Gama, Jardim do Ingá, Asa Norte, Lago Sul, Vila Planalto, Gama, Jardim Botânico e Paranoá.

Em relação à cor de sua pele: 7 (sete) estudantes se intitularam pardos, 5 (cinco) brancos, 1 (um) amarelo, 0 (zero) preto, 0 (zero) indígena e nenhuma outra sugestão de cor diferente foi dada. O convívio na escola, segundo dados do IBGE (2011), é moldado pela cor da pele ou raça de acordo com 71,4% da população do DF:

Sobre situações em que a cor ou raça influencia a vida das pessoas no Brasil, em primeiro lugar aparece “trabalho”, resposta que foi dada por 71% dos entrevistados. Em segundo lugar aparece a “relação com justiça/polícia”, citada por 68,3% dos entrevistados, seguida por “convívio social” (65%), “escola” (59,3%) e “repartições públicas” (51,3%).

O Distrito Federal se destacou com os maiores percentuais de percepção da influência da cor ou raça em quase todas as situações citadas, tais como “trabalho” (86,2%), “relação com justiça/polícia” (74,1%), “convívio social” (78,1%), “escola” (71,4%) e “repartições públicas” (68,3%). Apenas em “casamento”, a Paraíba ficou com 49,5% contra 48,1% do DF.

Em relação à questão do trabalho exercido pelos pais, dos 6 (seis) estudantes pardos que responderam ao questionário, 2 (dois) são filhos de mães empregadas domésticas, 1(um) de bancária, 1 (um) presta serviços gerais para uma firma terceirizada, 1 (um) operadora de caixa de supermercado e 1(um) servidora pública. Quanto ao trabalho do pai: 2 (dois) são filhos de mães solteiras, 1(um) o pai presta serviços de limpeza em uma firma terceirizada, 1 (um) é lanterneiro de automóvel, 1(um) é segurança de elevador, 1(um) servidor público.

Enquanto no grupo de estudantes que se declaram brancos, os 5 (cinco) estudantes responderam como profissão da mãe: 1 (um) professora, 1 (um) tenente do exército, 1(um) cabeleireira, 1(um) estagiária e 1(um) diretora de escola. Quanto à profissão do pai: 1 (um) é filho de mãe solteira, 1(um) o pai Militar, 2 (dois) o pai é engenheiro e 1 (um) motorista.

Um estudante se declarou de cor amarela, sua mãe é Dona de casa e seu pai Militar, nasceu no Rio de Janeiro e atualmente mora no Plano Piloto.

Com base nos dados obtidos, foi possível ao professor pesquisador identificar que o grupo familiar com maior poder econômico e com maior grau de instrução formal, é o grupo formado por pais de crianças que moram no Plano Piloto, possuem um melhor “rendimento escolar”, e é composto em sua maioria por estudantes que se declararam branco. O grupo de menor poder aquisitivo vive em situação mais periférica em relação à localização da escola, é composto em sua maior parte pelos estudantes que se declararam pardo e que moram em Regiões Administrativas diferentes da escola, sendo, que normalmente, seus pais trabalham no Plano Piloto enquanto os filhos estudam, apresentam em geral menor “rendimento escolar” e maior grau de “indisciplina”. Esses dados remetem a reflexões sobre o preconceito e discriminação sofridos pelos estudantes por parte dos professores e da escola de um modo geral. Com essa finalidade propõe Munanga (2005):

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (p.17)

Munanga, além de propor uma nova compreensão no sentido do entendimento e solução para as defasagens de aprendizagem e “desvios” de comportamento apresentados por alguns estudantes, por meio da reflexão sobre o preconceito presente na prática dos professores, harmoniza-se com a proposta desse estudo, uma vez que o presente trabalho propõe um ensino de História que privilegie os diversos grupos sociais, étnicos e raciais, conforme prevêem os PCNs. De acordo com Munanga (2005):

[...] não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (p.17)

A participação em uma reunião de coordenação pedagógica permitiu ao professor estagiário enriquecer a construção do perfil da turma. Os pais dos estudantes foram convidados, porém nenhum pai ou mãe compareceu. A ausência dos pais as reuniões é uma situação comum segundo a professora, o que de acordo com Parolim (2003) interfere negativamente na qualidade da educação do estudante:

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia filosófica, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo. (p. 99)

A reunião foi realizada dentro da sala de aula, e questões ligadas às dificuldades de convivência e acusações depreciativas entre os colegas estavam na pauta (escrita em reunião anterior) que foi lida para todos os presentes: duas orientadoras da escola, os estudantes, a professora regente e o professor estagiário, com destaque para os seguintes fragmentos de falas relacionados ao preconceito e discriminação racial: “Você tem cabelo Bombril”, “sua mãe trabalha na Bombril”, “sua mãe é um botijão de gás”. Relacionadas as drogas: “pozinho branco trazido por um aluno”, “balinha com droga”, “meu tio guarda pedra de maconha para os amigos”. E ao sexo: “a ferida na sua boca é por causa do sexo oral”. Discutiu-se com as crianças a respeito da prática de bullying, foram alertados pela equipe de coordenação pedagógica, que alguns dos atos depreciativos presentes em suas falas em relação aos outros colegas, poderiam ser considerados como dessa natureza. Segundo o conceito dado por Fante (2005):

Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento.

Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas [...] (p. 28)

Com o intuito de sensibilizar os estudantes da gravidade e da responsabilidade de suas atitudes, foram feitas sugestões para melhorar a convivência entre eles e a professora e os funcionários da escola. Com palavras proferidas pela equipe da coordenação pedagógica, pelas crianças, pela professora regente e, inclusive, pelo professor estagiário quando solicitado pela coordenação que se pronunciasse a respeito do que pensava sobre o que havia sido tratado na reunião. Novas dificuldades também foram apresentadas e registradas como pauta para a reunião posterior.

Capítulo III

Relatos e reflexões: O ensino de História do Distrito Federal na prática

3 - Alguns contextos dentro da escola que contribuíram e enriqueceram a prática docente do professor estagiário.

Ainda que as diretrizes do estágio estivessem voltadas diretamente ao exercício da prática docente, o professor pesquisador não se furtou há dedicar algumas horas a observações participativas em atividades promovidas pela escola, buscando entender um pouco mais sobre o contexto escolar em que estão envolvidos os alunos, segundo Triviños (1992):

[...] observação direta ou participante é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de suas perspectivas e seus pontos de vista. (p.90)

Constatou-se que a prática do professor não é independente do contexto específico de cada turma e de cada criança que a compõe e as relações que estabelecem entre si e a escola. Está sujeita a oscilações e adaptações no decorrer do processo educativo às dimensões para além da relação professor/estudante. E que devem ser levadas em consideração, pois, Segundo Fonseca (2011):

As relações do ensino de História com outras dimensões para além das questões historiográficas e metodológicas, no entanto, não tem recebido tanta atenção dos pesquisadores. Abordagens que privilegiem, por exemplo, as práticas escolares presentes no ensino de História são raras [...] (p.26)

Detectou-se no decorrer do trabalho a necessidade de reconhecer que o planejamento do professor-estagiário não pôde ser cumprido como uma pauta rígida. Existem fatores e situações inesperadas que “se apresentam” durante o processo de ensino e que devem ser levadas em consideração, pois enriquecem o processo de ensino aprendizagem. Como por exemplo, o “serviço prestado” á escola pelo estagiário, ao acompanhar os estudantes expulsos de sala pela professora regente, ou suspensos da aula pela direção, por apresentarem “mau

comportamento”. Fato que ocorreu por duas vezes. E que nos parece ser de relevância no entendimento mais amplo do ensino de História proposto

A primeira vez foi com “Michael” (nome fictício), considerado o mais “problemático” da escola. Envolvido em brigas corporais, xingamento a professoras, a funcionários e colegas. O estudante estava suspenso das aulas por mau comportamento e não podia ficar em casa por falta de um responsável no lar, e a legislação obriga a escola a ficar com a criança no caso dos pais não poderem deixá-los em casa. A omissão e não aceitação da situação do filho, por parte dos pais, contribui para que a situação do estudante junto à escola se agrave, com sérios riscos de expulsão da instituição. Segundo Vygotsky (1984):

A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e consequentemente o comportamento da criança na escola. (p.87)

Em outra ocasião, durante a aula da professora regente, a mesma, expulsou 3 (três) estudantes: “Joel” , “Michael” (novamente) e “Júnior” (nomes fictícios) por “mau comportamento”. E como não teria ninguém na escola para atendê-los enquanto a professora ministrava a aula, a mesma solicitou ao professor estagiário que os levassem para a sala de apoio da escola e ficasse com as crianças até o final da aula.

Assumir a função de “cuidar” desses estudantes possibilitou ao professor estagiário conhecer melhor suas realidades e permitiu ao mesmo, estabelecer relações com o ensino de História do DF de modo geral.

Portanto, foi preciso buscar entender um pouco das relações cotidianas das crianças. Tanto em aspectos ligados a sua individualidade, como ligados a turma, a escola, a família, e a comunidade onde vivem. E a partir dessas dimensões, estabelecer o ensino de História em nível de contextos maiores, como por exemplo, o contexto do Distrito Federal. Dentro da disponibilidade e do tempo permitido. Levantando a partir daí, relações com o contexto mais amplo da História do DF. Segundo os PCNs (1997):

As representações sociais são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos

meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar. (p.29)

3.2- A prática docente do professor estagiário

A prática docente analisada neste estudo é a do professor estagiário, uma vez que o mesmo, não acompanhou ou observou as aulas da professora regente no que tange especificamente ao ensino de História do Distrito Federal, porém no decorrer do estudo será analisado o material didático e algumas atividades realizadas por ela e registradas nos cadernos dos estudantes.

3.2.- Descrição das aulas:

Foram elaboradas e aplicadas pelo professor estagiário, 6 (seis) aulas a respeito da História do DF.

A primeira aula elaborada pelo professor teve como tema: “Nós fazemos a História”. Com o objetivo de estimular o sentimento de participação e importância dos estudantes na construção dos processos históricos. Refletindo com as crianças a respeito do tema da aula. Segundo os PCNs (1997):

Para que os alunos dimensionem a sua realidade historicamente é importante que o professor crie situações de aprendizagem escolares para instigá-los a estabelecer relações entre o presente e o passado, o específico e o geral, as ações individuais e as coletivas. (p.52)

Após a apresentação do professor estagiário e de cada estudante da turma, este fez uma breve exposição para as crianças sobre os motivos do mesmo estar na sala dando aula de “História do Distrito Federal”. Identificou-se como estudante, assim como eles. Disse-lhes que também teria que prestar contas de seu trabalho a sua professora na Faculdade, portanto lhes pediu colaboração.

Contou-lhes um pouco da história de sua vida e estabeleceu algumas relações com a História do DF, como identificar seu pai dentro do grupo dos trabalhadores pioneiros que chegaram à região, vindo de Minas Gerais, no ano de 1958. Sugeriu que eles falassem um pouco de suas histórias pessoais, de como e do porque estavam ali naquela sala. As crianças se manifestaram de forma

espontânea. Manifestando-se com falas do tipo: “*Uai to aqui por causa do meu pai e minha mãe ué?!*”, “*Tô aqui porque criança tem que estudar hora!*”, “*meu pai e minha mãe vieram do Pará, e fomos morar no Gama...*”, “*Meu avô também é pioneiro*” e etc. Segundo Freire (2003):

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (p.136)

Durante a aula foi feita pelo professor estagiário, uma exposição a respeito deles (os estudantes) fazerem parte da História, como sujeitos atuantes, juntamente com seus parentes, amigos, moradores de suas regionais e de todos os outros seres humanos, ainda que esses sujeitos não estejam diretamente representados nos livros didáticos, nas linhas do tempo, no Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal ou em outras formas de manifestação de narrativa da História Oficial do Distrito Federal. Para Bittencourt (2004):

O cotidiano deve ser utilizado como objeto de estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas por homens comuns, ultrapassando a idéia de que a vida cotidiana é repleta e permeada de alienação. (p.168)

Ao final da primeira aula, foi feita a apresentação da atividade “História de Vida”. Propondo às crianças a elaboração individual de um texto sobre sua História de vida, a partir de seus próprios relatos e também dos pais ou responsáveis. E quando possível, por meio de documentos que pudessem comprovar essa História, como certidões de nascimento, atestados médicos, fotografias e outras fontes. De acordo com as orientações dos PCNs (1997):

Nesse sentido, o professor deve considerar, cotidianamente, a participação dos alunos nas decisões dos encaminhamentos das diferentes atividades, lembrando, contudo, que, inicialmente, é ele, como educador, quem define o tema de estudo, quem aponta as questões a serem investigadas[...] (p.53)

A atividade foi promovida com o objetivo de que as crianças se identificassem dentro do processo de construção histórico, agindo dessa maneira como “pequenos” historiadores em busca de pistas e vestígios de seu passado.

Estimulando o sentimento de representação social dos estudantes e sua relação com a produção do conhecimento histórico ao nível mais amplo. Segundo Zamboni (1993):

O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertença. (p.07)

Os estudantes se comprometeram a fazer a atividade como um “dever de casa” para apresentação na aula seguinte.

O tema da segunda aula foi “História de Vida”. O professor estagiário fez um breve retrospecto do que haviam estudado na aula anterior, e iniciou a leitura da “História de Vida” escrita por cada estudante. Deste modo, cada criança leu a sua história, respeitando aqueles que preferiram permanecer com elas escritas somente.

O professor estagiário buscou relacionar e exemplificar, por meio do diálogo, a experiência de vida narrada por eles e os conhecimentos históricos tradicionais, anteriormente adquiridos por eles nos livros didáticos, na linha do tempo trabalhada pela professora regente e na visita ao Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal. Segundo Berutti e Marques (2009):

Portanto, caberá ao colega professor conhecer, levar em conta, e valorizar os conhecimentos dos quais os alunos são portadores, buscando ampliar o diálogo entre esses e os novos conhecimentos, as novas habilidades e as novas atitudes. (p.31)

O resultado da aplicação da técnica História de vida foi além das expectativas do professor estagiário. Houve uma boa participação da turma, tanto no desenvolvimento da atividade, quanto nos diálogos gerados entre as crianças.

Como o exemplo do texto de “Pedro” (nome fictício) reproduzido na figura a seguir:

HENRIQUE

13/02/20

Eu nasci em posse goiás em 2002, quando eu tinha 7 mês meus pais vieram em Brasília quando eu tinha 10 mês minha mãe começou a trabalhar, eu ficava com mulher eu chorava muito por que eu sentia muita falta da minha mãe mais só foi 21 dias por que minha mãe saiu do trabalho, agente morava na vila planalto nessa época, ai meus pais foi mora em sobradinho quando eu tinha 1 ano de idade minha mãe começou a trabalhar. Minha mãe contratou uma mulher pra cuidar de mim e comecei a estudar eu tinha 5 anos minha mãe trabalhava a tarde eu estudava a tarde, eu ficava com minha mãe na parte da manhã ai a gente voltou para Vila Planalto de novo, ai eu terminei o ano, na escola da Vila Planalto ai meus pais com seguiu me colocar nessa escola que e estou ate hoje sou feliz gosto da minha família gosto de tudo que eu fasso de Bom.

Essa é minha História FIM

Figura 4: Texto escrito por “Pedro” (nome fictício), durante aplicação da técnica “História de Vida”.

Transcrição na íntegra:

“Eu nasci em posse goiás em 2002, quando eu tinha 7 meses meus pais mora em Brasília, quando eu tinha 10 meses minha mãe começou a trabalhar, eu ficava com mulher eu chorava muito por que eu sentia muita falta da minha mãe mais só foi 21 dias por que minha mãe saiu do trabalho, agente morava na vila planalto nessa época, ai meus pais foi mora em sobradinho quando eu tinha 1 ano de idade minha mãe começou a trabalhar.

Minha mãe contratou uma mulher pra cuidar de mim e comecei a estudar eu tinha 5 anos minha mãe trabalhava a tarde eu estudava a tarde, eu ficava com minha mãe na parte da manhã ai a gente voltou para Vila Planalto de novo, ai eu terminei o ano, na escola da Vila Planalto ai meus pais com seguiu me colocar nessa escola que e estou ate hoje sou feliz gosto da minha família gosto de tudo que fasso de Bom.

Essa é minha História. FIM ”

Textos como o de “Pedro” permitiram ao professor estagiário, por meio do diálogo com a turma, estabelecer relações das histórias de vida dos estudantes, com

o contexto mais amplo da História do Distrito Federal, de acordo com os PCNs (1997):

“Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos.” (p.34)

No caso de “Pedro”, por exemplo, o professor aproveitou o fato de ele ter morado na cidade de Sobradinho e na Vila Planalto, para iniciar um diálogo sobre a História dessas Regiões Administrativas e levantar dados a respeito dos conhecimentos prévios do estudante e da turma sobre a participação destes locais no contexto da História do DF. Segundo as diretrizes dos PCNs (1997):

As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida. E, simultaneamente, permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e a perspectiva de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História nacional e de outros lugares. (p.34)

Outro exemplo interessante foi o texto produzido por “Mônica” (nome fictício), reproduzido na figura a seguir:

12/6/12

Escola Classe 304 Norte
Brasília, 12 de junho de 2012

Minha história

A minha história é assim. No dia que eu nasci foi dia 26/12/2002 minha mãe se chama Creusa e meu nome é Vitoria quando eu nasci foi assim primeiro foi o meu irmão Eduardo José hoje ele tem 10 anos depois fui eu que hoje tenho 9 anos e mamãe não sabia que a minha irmã ia nascer muito menos que éramos gêmeas idênticas ela nasceu 5 minutos depois. ela também tem 9 anos nos estudamos aqui na escola 304 Norte na minha mãe trabalha e nos somos muito felizes moramos no Gama Leste na semana minha mãe trabalha e mora no trabalho ela é doméstica e na sexta-feira a gente vai pra casa e mora na minha irmã é Vitoria.

Figura 5: Texto escrito por “Mônica” (nome fictício), “História de Vida”

Transcrição na íntegra:

“Minha história

A minha história é assim. No dia que eu nasci foi dia 26/12/2002 minha mãe se chama Creusa e meu nome é Mônica quando nasci foi assim primeiro foi o meu irmão Eduardo José hoje ele tem 12 anos depois fui eu que hoje tenho 9 anos. Mamãe não sabia que a minha irmã ia nascer muito menos que éramos gêmeas idênticas ela nasceu 5 minutos depois. ela também tem 9 anos nos estudamos aqui na escola X norte a minha mãe trabalha e nos somos muito felizes. Moramos no Gama Leste na semana minha mãe trabalha e mora no trabalho ela é doméstica e na sexta-feira a gente vai para o Gama o nome da minha irmã é Vitoria.”

Exemplos como o texto de “Mônica”, foram importantes ao trabalho do professor pesquisador, uma vez que permitiram ao mesmo, extrair dados a respeito da vida dos estudantes. Como o local de moradia, no caso específico o Gama. A idade. A profissão da mãe. Uma dica de data. E etc.. Além de possibilitar inferir informações qualitativas a respeito de alguns aspectos socioeconômicos da vida da criança, a partir destas informações. Segundo os PCNs (1997):

A pesquisa e a coleta de informação devem fundamentar a construção de uma ou mais respostas para os questionamentos disparados no início do trabalho. Essas respostas, que podem ser individuais, em dupla ou em grupos maiores, devem ser, de algum modo, registradas: texto, álbum de fotografia, livro, vídeo, exposição, mural, coleção de mapas, etc. (p.53)

A terceira e quarta aulas tiveram a mesma temática “História do Distrito Federal”. Com o objetivo principal de destacar as relações estabelecidas entre a História do DF e as regiões onde moram os estudantes.

Buscou-se ampliar as informações históricas sobre cada Região Administrativa, a partir do estudo da História do DF. Com a intenção de valorizar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes anteriormente à intervenção. Na escola e na visita ao museu. Na família. Além dos conhecimentos obtidos por outros meios de comunicação, como, internet, televisão e revistas.

O professor estagiário valorizou desse modo, os conhecimentos prévios dos estudantes e sua identificação como sujeitos participativos do processo de História do DF, e outros mais amplos, como do contexto de História do Brasil, Conforme orientações contidas nos PCNs (1997):

As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida — no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. E, simultaneamente, permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e a perspectiva de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História nacional e de outros lugares. (p.34)

A prática tradicional de “roteiro historiográfico” foi utilizada, elaborado a partir do conteúdo do material didático trabalhado pela professora regente da turma sobre História do DF e no ensino oferecido durante a visita ao Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal.

Foi lido em “voz alta”, por tópicos, seguindo a cronologia dos fatos narrados. Cada criança que se propôs leu um parágrafo, e em seguida, abriu-se para o diálogo. Sempre que necessário o professor estagiário interferia,

complementando ou buscando relacionar os conhecimentos levantados pelas crianças ao tema da aula. E assim se sucedendo até o final do roteiro. Segundo as orientações dos PCNs (1997):

Torna-se importante desenvolver a preocupação de se diagnosticar a complexidade de entendimento dos temas pelos alunos, respeitando suas idéias e intervindo sempre com questionamentos, com novas informações e com propostas de socialização de suas reflexões no grupo. (p.44)

Esta atividade teve o intuito de relacionar o conteúdo da História Oficial, com as experiências das crianças nas regiões onde vivem. Destacando durante o processo, por exemplo, a região de Planaltina, cidade bem mais antiga que Brasília. Assim como a Vila Planalto ou no Núcleo Bandeirante. Cidades que se formaram durante o processo de construção de Brasília e seus monumentos. De acordo com os PCNs (1997):

Assim, a proposta é de que os estudos sejam disparados a partir de realidades locais, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo, de desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas. (p.46)

A Figura a seguir é uma reprodução fiel do roteiro historiográfico proposto pelo professor estagiário:

Roteiro de aula para o Estudo da História do Distrito Federal

- Há 10.000 anos povos indígenas Jês habitavam as terras onde hoje é o Distrito federal. O Planalto central também era ponto de encontro entre os índios Acroas, Xavantes, Xerentes e Xacriabás.

-Em 1549 foi Decretado pelo Rei de Portugal a primeira capital do Brasil: "São Salvador", hoje chamada de Salvador, na Bahia.

-Em 1763 a capital foi transferida para o Rio de Janeiro.

-Em 1960 foi inaugurada a mais nova capital do Brasil: Brasília

-A primeira constituição da República em 1891 determinou que se demarcasse uma área do Planalto central para se construir a nova capital.

-Em 1883 o Padre Dom Bosco teve um "sonho visão" de onde se ergueria a nova cidade. Em sua homenagem o primeiro monumento feito de alvenaria foi construído onde hoje fica a Ermida Dom Bosco.

-Em 1892 e 1894 a "Comissão Exploradora do Planalto central" também conhecida como "Missão Cruls" visitou e mapeou as terras e em 1946 a "Comissão Polli Coelho" demarcou as terras onde seria Brasília.

- Juscelino Kubistchek foi o primeiro presidente que resolveu de fato construir a nova cidade e transformá-la na nova capital do País. Por isso Juscelino é tão estudado e seus objetos e história se misturam com a História da cidade.

- Lúcio Costa venceu o primeiro concurso de projeto para a construção de Brasília, com um desenho em formato de avião. Depois disso foi criada a Companhia de Construção de Brasília: a Novacap, autorizada pelo Congresso Nacional.

- Oscar Niemeyer foi o arquiteto responsável pelo projeto de vários prédios e monumentos, entre eles: a Catedral, Palácio da Justiça, Teatro Nacional e o Museu da República (recentemente construído).

- O Catetinho, localizado na antiga fazenda do Gama, foi a primeira residência e escritório do Presidente Juscelino Kubistchek

-Após o início das obras de construção da nova capital, foram chegando nessa imensa área de cerrado, os primeiros trabalhadores que construíram Brasília, vinha de todas as regiões do Brasil em busca de melhoria de vida e trabalho. Esses primeiros trabalhadores, Engenheiros, carpinteiros, pedreiros, garis e

outros, são chamados de pioneiros e muitos se estabeleceram no início, na "Cidade Livre", hoje chamada de Núcleo Bandeirante.

-Após 3 anos e 10 meses de trabalho em 21/04/1960 foi inaugurada Brasília.

-Em 1987, Brasília foi tombada como "Patrimônio Cultural da Humanidade" e junto com a cidade alguns monumentos receberam também esse título: a Igreja de São Sebastião em Planaltina, o Relógio de Taguatinga e a cidade da Vila Planalto

-Vida e Cultura:

Brasília foi construída e habitada por gente de todas as Regiões do Brasil e algumas partes do mundo, portanto sua culinária, seu sotaque e outras manifestações culturais são bem diversificados. Aos poucos nossa cidade vai ganhando sua identidade própria, resultado dessa mistura. Hoje algumas festas populares são originais do Distrito Federal como: A Via Sacra de Planaltina, Festival de Cinema de Brasília, o Bloco do Pacotão e a Festa do Morango em Braslândia.

-Os Poderes da União se constituem e são representados por monumentos em Brasília: O Poder Legislativo é representado pelo Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado), o Poder Judiciário representado pelo Supremo Tribunal de Justiça e o Poder Executivo pelo Palácio do planalto (onde trabalha a Presidente Dilma atualmente.)

- O Poder legislativo Local é representado pela Câmara Legislativa do DF.

-O Distrito Federal possui hoje 30 regiões Administrativas, sendo que Planaltina e Braslândia já existiam antes mesmo da construção da nova capital. Em 1956 surgiu o Núcleo Bandeirante e depois vieram outras como Taguatinga, o Cruzeiro, Sobradinho, Gama, Guará e outras.

-O Povo (nós) tem poder, e Brasília representa este anseio por mudanças e mais igualdade entre as pessoas. Nós podemos e transformamos nossa cidade a cada dia, por meio de nosso trabalho, através do voto que escolhe nossos representantes na política (inclusive para a Câmara Legislativa), por meio da participação em Projetos Sociais, criando organizações não governamentais (ONGs), nos organizando em Sindicatos e etc.

Figura 6: Roteiro para estudo da História do Distrito Federal

Visando ampliar a percepção dos estudantes, como sujeitos da História, em seus locais de origem e moradia, e no intuito de que se apropriem desses conhecimentos, conforme prevê os PCN's de História para séries iniciais, relacionando-os com contextos mais amplos, como o da História do DF, o professor estagiário buscou durante a aula, por meio do diálogo, levantar dados sobre os aspectos do conhecimento histórico dos estudantes a respeito da região onde moram. Estabelecendo dentro de suas limitações, conexões com a História do DF narrada no roteiro e semelhante ao estudado pelos estudantes anteriormente no ambiente escolar e durante a visita ao museu. Acrescentando novos conhecimentos dentro de suas possibilidades. Segundo Bittencourt (2011):

Dessa forma, é fundamental que o professor faça emergirem as representações sociais que os alunos possuem sobre o tema a ser estudado, a fim de identificá-las e assim melhor organizar os conteúdos a ser apresentado, ampliar informações [...] (p.240)

O ultimo tema a ser tratado foi: “Um pouco da História das Regiões Administrativas do Distrito Federal, sujeitos participativos, cidadania e suas relações com a História a nível global”. E assim como a intervenção anterior, ocupou o espaço de duas aulas cedidas gentilmente pela professora da turma.

O professor estagiário procurou destacar e reforçar alguns aspectos da História específica de cada Região Administrativa onde moram as crianças. De acordo com o interesse dos estudantes e dentro das limitações do mesmo a respeito do conhecimento dos temas. Após as explanações, que contaram com os acréscimos e perguntas das crianças, o mesmo entregou a cada estudante, um mapa com as regiões administrativas do Distrito Federal (propositalmente do ano de 1994, visando demonstrar a constante transformação do território), quando o Distrito federal contava com somente 19 Regiões administrativas e uma tabela atualizada com mais 11 novas regiões administrativas. De acordo com Santos (1985):

O que nos interessa é o fato de que cada momento histórico, cada elemento muda seu papel e a sua posição no sistema temporal e no sistema espacial e, a cada momento, o valor de cada qual deve ser tomado da sua relação com os demais elementos e com o todo. (p. 09)

Em seguida, propôs aos estudantes, a atividade de localização geográfica das regiões onde moram. Para tal finalidade foi distribuído um mapa em branco. Somente com o contorno pontilhado, e com duas referências, o Lago Paranoá e o “avião” formado pelo encontro dos eixos. Segundo Cavalcanti (1999):

A cartografia é um importante conteúdo do ensino por ser uma linguagem peculiar da Geografia, por ser uma forma de representar análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela sua localização e pela explicação dessa localização, permitindo assim sua espacialização. Sabe-se que os alunos têm um interesse diferenciado pelos mapas. (p.136)

A atividade foi realizada em duplas. Como por exemplo, o trabalho realizado pela dupla “Junior” e “Marcelo” (nomes fictícios) na figura seguinte:

Localizando a direção de algumas Regiões Administrativas do DF

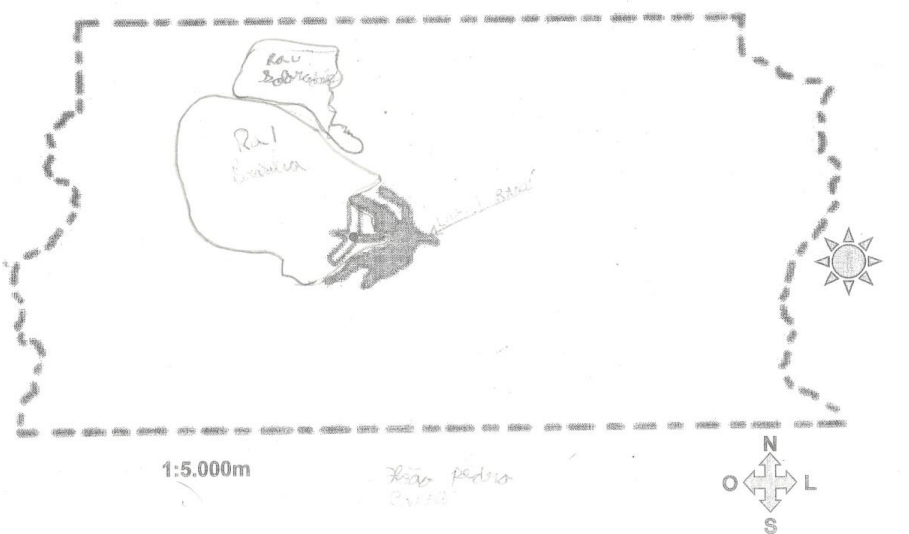


Figura 7: Exercício de localização das Regiões Administrativas no mapa

Depois de realizada a atividade com o mapa, iniciou-se ao que tenha sido talvez o momento mais rico da pesquisa em relação à cidadania, um diálogo sobre o sentimento que cada estudante tem em relação à região administrativa onde vive. Onde destacaram alguns aspectos positivos e negativos de cada uma, sobre seu ponto de vista. Com destaque para algumas falas: “ia melhorar bastante se os políticos não roubassem o dinheiro”, “deveriam cuidar melhor dos parquinhos”, “melhorar o hospital”, “se a gente se organizar”, “a gente pode mudar o lugar”,

“conversando com os vizinhos”, “o parquinho de lá está abandonado”, “tem muito lixo na rua”, “lá tem muita violência” e etc. Segundo os PCNs (1997):

Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo. (p.25)

Esses momentos devem ser utilizados pelo educador no ensino de História, para problematizar com os estudantes situações da realidade cotidiana que tem implicações e conseqüências decorrentes do processo histórico, como o descaso com os serviços públicos de saúde, transporte e educação como os narrados pelos estudantes. Segundo Freire (2003):

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante [...] Porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos? (p.30)

3.3 - Análise do material didático utilizado pela professora regente e do ensino oferecido às crianças durante a visita ao museu á luz dos PCNs

Devem ser destacados à receptividade e o apoio recebido da professora regente da turma em todos os momentos do projeto. E, também, a preocupação da escola, em que o professor estagiário participasse da saída de campo com os estudantes, na visita ao museu. Demonstrando colaboração e sensibilidade, ao identificarem o evento como diretamente relacionado ao ensino de História do DF e tema de pesquisa do professor estagiário. Possibilitando, a partir daí, a “criação do clima” para que a intervenção docente fosse realizada.

Constatou-se a partir da observação do material didático utilizado pela professora regente da turma do 4º ano “X” para o ensino de História do DF (Linha do Tempo), assim como as atividades propostas por ela e registradas nos cadernos dos estudantes, que, aparentemente, não se apropriam das diretrizes previstas nos PCNs de História, uma vez que apresentam de modo geral, aspectos da abordagem

tradicional de cunho reprodutor. Trabalham com um modelo de História linear, independente, nacionalista, “feita” por “grandes personalidades” e “heróis da pátria” e única. Segundo Berutti e Marques (2009), ao referir-se ao material didático utilizado no ensino de História, escreve que este deve:

Valorizar uma interpretação múltipla dos processos históricos contribui para que o colega professor e seus alunos se percebam como participantes do processo de ensino aprendizagem. Ao apresentar a História como um processo de conhecimento inacabado, o autor do livro didático convida o professor a participar desse ato responsável de participação. (p.99)

As atividades observadas no caderno dos estudantes foram elaboradas no seguinte formato: as crianças recebiam a informação de uma data, como por exemplo, o ano de 1964, com um espaço de linhas em branco abaixo dessa data. A atividade propunha que as crianças completassem os espaços em branco, consultando as informações da linha do tempo oferecida pela professora. Onde as crianças encontravam um texto correspondente aos fatos históricos referente aos acontecimentos daquela data. Praticamente todas as crianças copiaram na íntegra o texto contido no material.

De acordo com Berutti e Marques (2009):

O texto didático não deve levar a uma simples memorização. Deve ir além, promovendo análise, reflexão, interpretação de documentos e sensibilização através de imagens, propostas de avaliação formativas, continuas, interativas e dialógicas com os estudantes. (p.103)

Outro momento de observação participativa foi realizado durante a saída de campo com as crianças, ao Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal. Atividade promovida pela instituição, e que é incentivada pelas diretrizes do PCNs (1997):

É gratificante e significativo, para o professor e para os seus alunos, trabalhos que envolvam saídas da sala de aula ou mesmo da escola: visitar uma exposição em um museu, visitar uma fábrica, fazer uma pesquisa no bairro, conhecer cidades históricas, etc. Essas situações são geralmente lúdicas e representam oportunidades especiais para todos se colocarem diante de situações didáticas diferentes, que envolvam trabalhos especiais de acesso a outros tipos de

informações e outros tratamentos metodológicos de pesquisa.
(p.60)

Constatou-se, que de modo geral, o ensino de História do D.F oferecido durante a visita ao Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal, segue aos padrões predominantes do ensino tradicional de cunho reprodutor. Privilegiando, por exemplo, os aspectos ufanistas, os feitos dos “grandes heróis” e o nacionalismo. Identificado com a reprodução de caráter político-ideológico do conhecimento histórico. Situação que não está de acordo com o previsto nos PCNs (1997):

Nas últimas décadas, o conhecimento histórico tem sido ampliado por pesquisas que têm transformado seu campo de atuação. Houve questionamentos significativos, por parte dos historiadores, relativos aos agentes condutores da história — indivíduos e classes sociais — , sobre os povos nos quais os estudos históricos devem se concentrar, sobre as fontes documentais que devem ou podem ser usadas nas pesquisas e quais as ordenações temporais que devem ou podem prevalecer. (p.24)

O ensino oferecido no museu, assim como o material didático utilizado pela professora regente durante suas aulas de ensino de História do DF, privilegia os “grandes personagens” da História do D.F e seus “grandes feitos”, como Juscelino Kubistchek, Lúcio Costa e Oscar Niemeyer. Pessoas que sem dúvida também fizeram parte desse processo histórico, mas que “aos olhos” da proposta dessa pesquisa, não estão sozinhos ou muito menos separados de outros homens e mulheres comuns que participaram na formação do Distrito Federal. Portanto, esse tipo de abordagem, não tem respaldo nas diretrizes previstas pelos PCNs (1997) em relação à História como disciplina escolar:

Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional,mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania. (p.24)

O material didático analisado, assim como o ensino praticado no museu, não está em consonância com o ensino de História voltado aos estudantes das séries iniciais, propostos pelos PCNs, que propõe a construção do conhecimento histórico escolar a partir do cotidiano dos estudantes. Reconhecendo que os

estudantes são participantes, fazem parte do processo estudado, em conjunto com sua família, sua comunidade e inserido em contextos históricos mais amplos, como a História do DF e do Brasil.

A prática de ensino realizada dentro do Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal é a que “chama mais a atenção” por seu aspecto positivista. Foi a prática que apresentou maior quantidade de elementos da História exaltadora, dos grandes feitos e dos grandes feitos, com destaque para a figura do ex-presidente Juscelino Kubistchek. As obras e objetos históricos expostos retratam de modo geral a História do dominador. Com pouca ênfase aos personagens negros, indígenas e pessoas comuns que participaram desses processos. Segundo os PCNs (1997):

Tem sido criticada, simultaneamente, uma produção histórica que legitima determinados setores da sociedade, vistos como únicos condutores da política da nação e de seus avanços econômicos. Tem sido considerada, por sua vez, a atuação dos diversos grupos e classes sociais e suas diferentes formas de participação na configuração das realidades presentes, passadas e futuras. (p.24)

Este fato pode ser constatado, a partir da observação da grande quantidade de objetos relacionados à vida do ex-presidente JK, inclusive a reprodução de um de seus aposentos em Minas Gerais e a exposição do Jipe que usava para circular entre os canteiros de obra no início da construção, ocupando pelo menos a metade do espaço, em detrimento ao espaço do acervo concedido aos trabalhadores comuns, “despersonalizados” e “invizibilizados” sobre o nome de candangos ou pioneiros.

Segundo Bittencourt (2009):

Mesas, vasos de cerâmica, vidro ou metal, roupas, tapetes, cadeiras, automóveis ou locomotivas, armas e moedas podem ser transformadas de simples objetos da vida cotidiana, que apenas despertam interesse pelo “viver de antigamente”, em documentos ou em material didático que servirão como fonte de análise, de interpretação e de crítica por parte dos alunos. (p.355)

Portanto, uma vez que, o processo histórico é constituído no cotidiano, em sua maior parte por pessoas comuns. Individualmente ou em grupo. O papel do

professor e o material didático utilizados tornam-se fundamentais para a efetivação do tipo de ensino proposto. De acordo com os PCNs (1997):

Cabe ao professor, ao longo de seu trabalho pedagógico, integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial. As vivências contemporâneas concretizam-se a partir destas múltiplas relações temporais e espaciais, tanto no dia-a-dia individual, familiar, como no coletivo. (p46)

A intenção dessa análise, não é de condenar os “métodos tradicionais”. E sim, reconhecê-los como presentes na prática da professora, do próprio professor estagiário e de institutos onde se dá o ensino de História do DF, como no caso do museu visitado. Buscando, deste modo, criar possibilidades que aproximem essas práticas das diretrizes propostas nos PCN’s de História, cujo foco, se volta para o sujeito histórico, integrante e participante do processo histórico. Portanto, segundo Bittencourt (2011):

“Nessa perspectiva, o conceito de “método tradicional” merece uma reflexão constante. É essencial entender que ele, assim como qualquer outro método de ensino, foi criado segundo uma concepção de aluno e de aprendizado.” (p.229)

3.4 - Avaliação dos resultados

Tornaram-se perceptível que, além do domínio dos conteúdos (primordial), é fundamental a criatividade do educador em relacionar os temas tradicionalmente estudados com situações vivenciadas e expressadas em sala de aula pelas crianças, situações de seus cotidianos com a família, em seu bairro (ou quadra), em sua comunidade. Tornou-se claro que é importante que o professor, estabeleça relações dos conteúdos tradicionalmente estudados dentro do contexto da História do Distrito Federal, com a História das Regiões Administrativas e da comunidade onde vivem, discernindo História das Regiões Administrativas de História local, estabelecendo relações entre as duas. Se abrindo para novos conteúdos, como por exemplo, a História do Boi do Seu Teodoro de Sobradinho. E estimulando os estudantes a “trazerem” novos temas. Trabalhando em conjunto com os

conhecimentos dos estudantes. Estimulando-os á pesquisarem. De acordo com os PCNs (1997):

Nesse sentido, o professor deve considerar, cotidianamente, a participação dos alunos nas decisões dos encaminhamentos das diferentes atividades, lembrando, contudo, que, inicialmente, é ele, como educador, quem define o tema de estudo, quem aponta as questões a serem investigadas, quem orienta e sugere onde e o que pesquisar, quem propõe questões e aprofundamentos, quem aponta as contradições entre as idéias, as práticas e as obras humanas. Participando e opinando, aos poucos, os alunos aprenderão como proceder de modo autônomo no futuro. (p.53)

Ficou evidente que quanto maior for o grau de conhecimento a respeito do tema e do conteúdo ensinado, maiores serão as possibilidades de o professor construir o conhecimento histórico escolar em conjunto com os estudantes, maiores serão suas possibilidades de relacionar os conhecimentos adquiridos pelas crianças nos mais diversos espaços formais e informais ao conteúdo que está sendo trabalhado, relacionando informações do presente, relatadas pelas crianças, com informações do passado que são fontes possíveis de explicação para a realidade atual do lugar onde vivem. Relacionando os aspectos vivenciados individualmente com os interesses de coletividades. Segundo os PCNs (1997):

Para que os alunos dimensionem a sua realidade historicamente é importante que o professor crie situações de aprendizagem escolares para instigá-los a estabelecer relações entre o presente eo passado, o específico e o geral, as ações individuais e as coletivas, os interesses específicos de grupos e os acordos coletivos, as particularidades e os contextos, etc. (p.52)

Outro aspecto importante a ser ressaltado, é a constatação de que o ensino de História está inserido dentro de um contexto social mais amplo, onde as crianças vivenciam suas experiências coletivas e pessoais, com suas famílias, sua comunidade, aonde também vão construindo seus conhecimentos, e devem ser levadas em consideração por quem se propõe a ensinar História. Segundo Berutti e Marques (2008): “é importante considerar que são representações do mundo social, e tais representações emanam do conhecimento prático, das vivências compartilhadas com seus grupos de referência [...]” (p.29)

Todo o conhecimento adquirido anteriormente pelos estudantes deve ser considerado. Seja este proveniente de ensino escolar anterior a prática do professor; Apreendido em visitas a museus; na participação dos estudantes em festas cívicas, como as comemorações do dia 21 de abril, data da inauguração de Brasília; ou apreendido em revistas, televisão e internet (que tem se tornado ao a cada dia mais utilizada pelos estudantes, principalmente as redes sociais como Facebook, e o site Google, amplamente usado para todo tipo de pesquisas escolares e não escolares). Segundo os PCNs (1997):

As “representações sociais” são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar. (p.29)

Em relação aos resultados das intervenções pedagógicas realizadas, aparentemente, surtiram efeito entre as crianças e também superaram a expectativa com relação ao envolvimento dos estudantes. Cabe ressaltar que a pesquisa foi realizada em uma turma considerada “indisciplinada” e “difícil” pelos próprios profissionais da escola.

Ficou evidente que os conhecimentos prévios que os estudantes possuíam a respeito da História do Distrito Federal, correspondem em grande parte ao ensino reproduzido no material didático utilizado pela professora regente da turma, e no ensino recebido durante a visita ao Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal. Ou seja, são provenientes do aprendizado direto e indiretamente ligados a escola. Reproduzidos na prática dos professores.

As respostas de “Carolina” e “Joaquina” (nomes fictícios) a ultima pergunta do questionário (figuras 8 e 9), ilustram os conhecimentos apreendidos pelas crianças antes da intervenção:

- O que você sabe sobre a História da cidade onde mora?

É a capital do Brasil. começou a ser construída em 1956 com a eleição de Juscelino Kubitschek. Foi inaugurada em 21 de abril de 1960, passando a ser a capital do Brasil que antes era no Rio de Janeiro. foi consagrada patrimônio da humanidade em 1987.

Figura 8: Resposta de "Carolina" (nome fictício) a última pergunta do questionário

Transcrição na íntegra:

"É a capital do Brasil. Começou a ser construída em 1956 com a eleição de Juscelino Kubitschek. Foi inaugurada em 21 de abril de 1960, passando a ser a capital do Brasil que antes era no Rio de Janeiro. foi consagrada patrimônio da humanidade em 1987."

- O que você sabe sobre a História da cidade onde mora?

Eu sei que Juscelino Kubitschek foi o primeiro presidente que resolveu construir Brasília e transformá-la na capital do país.

Figura 9: Resposta de "Joaquina" (nome fictício) a última pergunta do questionário

Transcrição na íntegra:

"Eu sei que Juscelino Kubitschek foi o primeiro presidente que resolveu construir Brasília e transformá-la na capital do país."

Constatou-se que esses conhecimentos que vem sendo tradicionalmente reproduzidos, como demonstrados nos exemplos das figuras anteriormente apresentadas, e em praticamente todas as respostas dos demais estudantes ao questionário, onde a figura do presidente JK, por exemplo, aparece como personagem principal. Como o responsável pela "construção de Brasília". Como o agente condutor. E ele, assim como todos os outros pioneiros, tem importância dentro do contexto histórico, principalmente na História do DF. Não se trata de desmerecê-lo. Trata-se de dados constatados na prática a partir da teoria, na busca pela ampliação do conhecimento voltado a atender aos diversos sujeitos históricos. Segundo os PCNs (1997):

Tem sido criticada, simultaneamente, uma produção histórica que legitima determinados setores da sociedade, vistos como únicos condutores da política da nação e de seus avanços econômicos. Tem sido considerada, por sua vez, a atuação dos diversos grupos e classes sociais e suas diferentes formas de participação na configuração das realidades presentes, passadas e futuras. (p.24)

A experiência também revelou que a valorização de fontes Históricas que se aproximam da realidade vivenciada pela criança, estimula o sentimento de participação e cidadania nos processos históricos. As crianças sentiram prazer em falar sobre os locais onde vivem, sobre suas concepções históricas e dos problemas enfrentados em suas comunidades. De acordo com os PCNs (1997):

Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo. (p.25)

Tornou-se perceptível ao longo da experiência no ensino de História do DF, que seguir as diretrizes dos PCNs não se trata de uma “caça as bruxas” em relação à utilização de métodos tradicionais no ensino de História, ao contrário, uma vez que, grande parte dos conhecimentos prévios sobre a História do DF, que os estudantes possuem são frutos desse ensino. Portanto, tornou-se evidente que todo esse conjunto de conhecimentos não pode ser negado na perspectiva dessa monografia e a luz dos PCNs da disciplina. E devem servir aos propósitos do professor na busca por novos conhecimentos. De acordo com Bittencourt (2011):

O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na história da prática docente, mas é preciso entender que os métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma tradição escolar sedimentada e incorporada pela sociedade. (p.229)

Foi necessário considerar, que grande parte das concepções anteriormente adquiridas pelos estudantes a respeito da História do DF, é proveniente de ensino tradicional, presentes nas práticas escolares, divulgada por meios de comunicação, ensinada durante visitas a museus, e etc. Portanto, esses conhecimentos e metodologias não devem ser descartados ou rompidos em prol de “novos” conteúdos aleatórios ou descontextualizados. Contrariando a expectativa inicial do

professor pesquisador (estagiário), que acreditava poder avançar mais em relação à proposição de novas temáticas, rompendo com a “tradição”, e pouco evoluiu nesse sentido. Segundo Bittencourt (2011):

Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do “novo”. (p.229)

Quando os conhecimentos tradicionalmente construídos foram aproveitados e relacionados à própria História da criança, a História da sua comunidade ou mesmo da região onde moram, na busca da construção de novos sujeitos históricos (a partir do diálogo) surgiram dados bem criativos e fontes inesperadas. Como por exemplo, nas situações em que muitos reconheceram seus parentes, principalmente seus avós, dentro do grupo dos pioneiros da cidade. Situações que fornecem ricas possibilidades na busca dos professores por trabalhar com outros sujeitos históricos, mais próximos de suas experiências e das experiências dos estudantes, assim como propõe os PCNs. Segundo Berutti (2009):

Ao trabalhar com a reflexão sobre as experiências vividas pelos estudantes, o professor poderá criar condições em sala de aula para que eles se percebam como sujeitos de processos mais amplos e, assim, assumam outra perspectiva diante da História. (p.31)

Tornou-se evidente durante as observações e no exercício da prática docente, que cabe ao professor, durante o ensino de História, reconhecer e estabelecer um diálogo franco e crítico com as concepções e metodologias tradicionais. Não é suficiente, como comprovado, ficar somente na crítica destes métodos e ainda menos improvável ignorá-los. De acordo com Bittencourt (2011):

Nessa perspectiva, o conceito de “método tradicional” merece uma reflexão constante. É essencial entender que ele, assim como qualquer outro método de ensino, foi criado segundo uma concepção de aluno aprendizado. (p.229-230)

As metodologias de cunho reprodutor vêm sendo reforçadas pelos currículos oficiais instituídos (muitas vezes de caráter obrigatórios) ao longo dos

últimos séculos. Influenciadas ideologicamente por interesses diversos, de acordo com o período da História, como por exemplo: os interesses das Monarquias, das Igrejas, do Estado e do poder econômico. Perpetuadas na sociedade por meio do controle da educação pelos setores dominantes e postas em prática pelos professores. Tema que segundo Fonseca (2011) é pouco aprofundado nos cursos que envolvem a formação de professores de História:

A História da formação dos professores de História e dos historiadores é praticamente desconhecida e é, sem dúvida, um elo a mais na cadeia que nos permitiria compreender mais claramente um amplo espectro de situações que, na sociedade brasileira, têm relação direta ou indireta com as experiências escolares, em particular com o estudo da História na escola. (p. 104)

Ficou evidente a necessidade de os professores das séries iniciais, ao ensinar História, adentrarem, previamente, na área do historiador. Estudando e se aprofundando nos temas a serem trabalhados com os estudantes. Obviamente que reconhecendo suas limitações nesse campo, buscando entender como é realizado o trabalho desse profissional, para que possa desse modo, propor novos conteúdos e construir novas temáticas a partir do interesse e pesquisa das crianças. Segundo Menezes e Silva (2007):

Tornar os alunos 'pesquisadores' não é tarefa difícil, tendo em vista que eles são, por si só, curiosos e questionadores; assim, o professor precisa assumir como norte e que 'o ensino passa a ser o lugar da animação e a pesquisa, o lugar da aprendizagem, sustentado em estruturas dialógicas'. A tarefa do professor será, portanto, a de despertar os aprendizes para a necessidade das buscas e das descobertas. (p. 222).

Nesse sentido, ficou claro, que as disciplinas cursadas pelo professor estagiário durante seu curso de graduação: Introdução ao Estudo de História, História da África e Historiografia da África, pelo Departamento de História da Universidade de Brasília – UNB contribuíram para um maior esclarecimento do campo de trabalho e da forma como deve ser executado o trabalho de historiador, interferindo de forma positiva na execução do presente estudo. Segundo os PCNs (1997): “O conhecimento histórico, como área científica, tem influenciado o ensino, afetando os conteúdos e os métodos tradicionais de aprendizagem.” (p.24)

Outra questão constatada e não imaginada pelo estagiário, pelo menos na proporção que tomou durante a intervenção, foi à função social da prática de ensino proposta, no que diz respeito à ampliação das noções de cidadania e identidade das crianças. Evidenciada na prática do professor estagiário na narrativa das crianças sobre a situação e dos problemas atualmente enfrentados nos espaços onde moram. De acordo com os PCNs (1997):

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. [...] Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo. (p.25)

Como por exemplo, a resposta de “Antônio” (nome fictício), á ultima pergunta do questionário: quando perguntado sobre a história da cidade onde mora, o estudante respondeu de forma inesperada, no tempo presente (figura 10), expressando o sentimento de insatisfação em relação aos serviços públicos, aos políticos e a falta de segurança no local onde mora. Questões que assolam o dia a dia de quem vive nas periferias mais pobres, e conseqüentemente menos assistidas pelo poder público como no caso do estudante que vive no Jardim Ingá, GO. No município de Luziânia, região do entorno de Brasília, a mais de 50 km da escola.

- O que você sabe sobre a História da cidade onde mora?

O que eu sei é que sempre
foi uma cidade sem muita estrutura,
os políticos nunca melhora
nunca fazem nada para melhorar
a cidade,
além do mais é uma cidade muito
violenta.

Figura 10: Resposta de “Antônio” (nome fictício) a ultima pergunta do questionário

Transcrição na íntegra:

“O que eu sei é que sempre foi uma cidade sem muita estrutura, os
prefeitos, nunca melhora nunca fazem nada para melhorar a cidade. Além
do mais é uma cidade muito violenta.”

Considerações Finais

No entendimento desse trabalho, a criação dos PCNs, no ano de 1997, serviu como possibilidade oficial de maior liberdade e autonomia por parte dos professores das séries iniciais, no sentido de incentivar a harmonização com as atuais tendências da História como ciência. Os PCNs não oferecem um manual pronto e acabado a ser adotado pelos professores das séries iniciais, e aparenta ser justamente este o propósito do documento: incentivar o professor para que execute sua prática docente com mais autonomia e maior independência, não tem uma fórmula pronta para se ensinar História nas séries iniciais. Deste modo o professor deve assumir a responsabilidade de trabalhar os conteúdos, com os estudantes, de acordo com suas necessidades específicas, de acordo com o contexto e do local onde o conhecimento deve ser produzido, na relação ensino aprendizagem. Não pretende ser uma “receita de bolo”, e o professor que buscar neles a orientação “mais fácil” para desenvolver seu ensino certamente não encontrará.

O professor estagiário, além de encontrar nos PCNs, bases teóricas para sua prática, encontrou no documento, um incentivo para trabalhar temas históricos com mais liberdade e autonomia superando o senso comum e seus preconceitos iniciais em relação ao documento. Tornou-se uma alternativa vislumbrada no sentido de inserir novos conteúdos, novos personagens históricos mais próximos da vivência das crianças, e até mesmo sugeridos por elas durante o ensino.

É preciso admitir que o professor estagiário, pouco avançou além de trabalhar a importância de valorização dos diversos sujeitos históricos com os estudantes. Não foi possível durante as intervenções, por pensar ser algo muito complicado e ainda em virtude da limitação de seu tempo, de inserir novos conteúdos e sujeitos históricos. Outros personagens que não constam, ainda, na grande maioria dos manuais.

Temas, como por exemplo, a história do “Boi do Seu Teodoro”, na região de Sobradinho e sua difusão pelo mundo, por meio da figura de Seu Teodoro, um caboclo representante do folclore brasileiro e muito respeitado pela academia, principalmente dentro da UNB. Tema que pode ser inspirado, por exemplo, a partir dos registros fotográficos e depoimentos presentes no livro de Peres (2007): “O Encantador, Seu Teodoro do Boi”. Segundo notícia publicada na WEB, em 16/01/2012, pela agência de comunicação da universidade, UnB Agência, a respeito

da obra: “É um livro de fotografias com registro de depoimentos do Seu Teodoro Freire, onde é contada a história desse encantador de boi e um pouco da história cultural de Brasília e do Brasil.”

Outra temática interessante que pode ser abordada é a história de Seu Juca, que comemorou em junho deste ano de 2013, seu centenário. Fundador da festa religiosa dos Reis Magos de Brazlândia, e que certamente pode despertar a atenção das crianças, em virtude de sua história envolver um fato bastante lúdico e imaginativo para os estudantes. Pois, segundo o próprio em entrevista recente (Correio Brasiliense, 15/06/2013, Cidades, p.14), declarou: “que a sua fé nas figuras bíblicas nasceu após sobreviver às queimaduras causadas por um raio. Distante de hospitais, Seu Juca foi enrolado em folhas de bananeiras, antiga receita caipira para curar queimaduras.”

Seu Juca sobreviveu e atribuiu sua recuperação aos Reis Magos. Hoje tem 50 netos, 100 bisnetos e 10 tataranetos, muito provavelmente, ao desenvolver o tema, o professor encontre “um ou outro” estudante que conheça alguém ou algum parente que saiba algo a respeito, principalmente se for morador da RA IV Brazlândia.

Ou ainda, inserir como tema, a adaptação ao público infantil da história narrada por Béu (2012), intitulada de “MINA D’ÁGUA”, que aparentemente parece não ser muito trabalhosa, por se tratar de um pequeno conto de quatro páginas. Narra alguns aspectos da população e de sua relação com a natureza, onde hoje é a área do atualmente Parque Olhos D’água, antes mesmo da inauguração da cidade. Como no trecho do texto original escrito pelo autor, e que certamente, irão despertar a curiosidade dos estudantes para outro tipo de vivência de infância experienciados pelas crianças da época, nesse local.

Ao narrar um pouco do cotidiano da primeira família a chegar ao local, comandada por uma viúva:

Baiana de Campo Alegre de Lourdes foi a primeira a chegar ao lugar, atraída pelas águas que garantiriam o ganha-pão como lavadeira de roupa. Viúva criou os sete filhos, um deles adotivos, soltos no cerrado, pegando juritis em arapucas, perseguindo capivaras e atirando pedras nos focinhos das lontras, na bela lagoa formada pelas nascentes e que se juntavam ao Paranoá em contínuo leito d’água, pois até então não havia aterro da L2 Norte para represá-la. Aí, os filhos de Dona Maria das Mercedes costumavam capturar sonolentos jacarés. Para isso utilizavam apenas um laço na ponta de

uma vara [...] Vez por outra, alguém se surpreendia pela correria de um veado ou pela presença astuta do lobo-guará. Antas. Pacas e capivaras continuavam às soltas pelas beiras dos córregos e várzeas. Algumas suçuaranas também resistiam à idéia de abandonar seus antigos refúgios. (P.140 e 141)

Durante o estudo desta história, sugere-se que seja acompanhado de uma saída de campo ao Parque Olhos D'Água. O parque está localizado na Asa Norte, Plano Piloto, na área das quadras correspondentes a 414/415 Norte, onde as crianças poderão inclusive identificar a lagoa citada na história pelo autor, atualmente conhecida como Lagoa do Sapo.

No mais se torna importante manifestar a intenção de que este trabalho não deve terminar por aqui, pois conforme descrito, as sugestões mencionadas de se trabalhar novos temas e sujeitos históricos não foram, ainda, colocados em prática. Portanto, em um segundo momento, cabem ainda novas intervenções nesse sentido. Aparentemente, a continuidade dessa pesquisa deve ser encaminhada para esse propósito. Por meio de proposta de inserção de novos conteúdos, como os exemplificados anteriormente, para o ensino de história do Distrito Federal, nas escolas, nos museus, nos materiais didáticos, nos meios de comunicação e onde se pretender ensinar a História do Distrito Federal de maneira geral.

Bibliografia

BERUTTI, Flávio e MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender história.** Belo Horizonte RHJ, 2009 (p. 107-112; p. 27-51)

BÉU, Edson. **Expresso Brasília: a história contada pelos candangos** – Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo. Cortez, 2004

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História. Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011

BRASIL - Ministério da Educação - **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História, Geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.166p.

CAMPOS, Neio. **“A Segregação Planejada.”** In: Aldo Paviani, ed. A Conquista da Cidade: Movimentos populares em Brasília. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991

CAVALCANTI, L. de S. **Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise.** São Paulo: Terra Livre, 1999

CORRÊA, Kelly Cristine da Silva Mota. **História de vida como metodologia de ensino.** Belo Horizonte: GT 6 – Experiências de Ensino de Sociologia: Metodologias e Materiais Didáticos (XIII Congresso de Sociologia), 2005

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como Prevenir a Violência nas escolas e educar para a paz.** 2ª edição. Campinas: Editora Versus, 2005

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História: Anos iniciais do Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima. **História e Ensino de História** – 3º Ed. – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa** - São Paulo: Paz e Terra, 1996

HAGUETTE, Maria Teresa Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1987

IZQUIERDO, M. J. **Uso y abuso del concepto de género.** In. VILANOVA, M. (Org.). Pensar las diferencias. Barcelona: Universitat de Barcelona/ICD, 1994.

MUNANGA Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2º Ed. Revisada – Ministério da educação, secretaria de educação Continuada, alfabetização e Diversidade, Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005

LIMA, Denise Pereira; ALMEIDA Vilani Maria. **Distrito Federal História e Geografia** – São Paulo: FDT, 2010

MENEZES, Leila Medeiros de e SILVA, Maria Fátima de Souza. **Ensinando História nas séries iniciais: Alfabetizando o olhar**. Rio de Janeiro: MAUADX - Faperj, 2007

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.

PERES, Eraldo. **O Encantador: Seu Teodoro do Boi**. Brasília: SENAC, 2007

Santos, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. **A Educação Infantil e Gênero: a Participação dos Homens como Educadores Infantis**. São Paulo: Genes, 1996.

SOURIENT, Lilian; RUDEK, Roseni; de CAMARGO, Rosiane – **Interagindo com a História**, livro do professor - 4º Ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2011.

TIBA, Içami. **Disciplina, Limite na Medida Certa**. São Paulo. Gente, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: a prática reflexiva**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

ZAMBONI, E. **O ensino de história e a construção da identidade**. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.

Referências WEB:

BRASIL, Instituto Histórico e Geográfico. Disponível em: <<http://www.ihgdf.com.br/>> acesso em: 20/07/2013.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br> acesso em 02/02/2013

UNB, Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/>> acesso em: 05/03/2013.

UNB, Secom. Disponível em:
<<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=6147>>
Acesso em: 20/07/2013